

# O Projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil

Uma experiência de fomento e  
investigação para ações afirmativas

Antonio Carlos de Souza Lima

Maria Macedo Barroso

[organizadores]

LACED



LABORATÓRIO DE PESQUISAS  
EM ETNICIDADE, CULTURA  
E DESENVOLVIMENTO



e-papers

O LACED é um laboratório interinstitucional e interdisciplinar de pesquisas e de intervenções que reúne investigadores em diversos níveis de formação, trabalhando em contextos urbanos e rurais sobre e com grupos sociais e dispositivos de Estado variados. Localizado no Departamento de Antropologia, Setor de Etnologia e Etnografia, Museu Nacional-UFRJ, suas investigações enfatizam o papel político-cultural da construção de redes e identidades, e das relações sociais que as sustentam, abrangendo o território nacional e diversos espaços em países do estrangeiro.



FORDFOUNDATION



*a b r i n d o*  
**TRILHAS**

**LACED**  
  
LABORATÓRIO DE PESQUISAS  
EM ETNICIDADE, CULTURA  
E DESENVOLVIMENTO

  
**200** **MUSEU NACIONAL**  
a n o s **UFRJ**

© Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso. Todos os direitos reservados aos autores. É proibida a reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, sem a prévia autorização dos editores. Impresso no Brasil.

ISBN: 978-85-7650-583-9

Coordenação  
Antonio Carlos de Souza Lima (DA/Museu Nacional/UFRJ)

Subcoordenação  
Maria Macedo Barroso (PPGSA/IFCS/UFRJ)

Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (<http://www.laced.etc.br>)  
SEE/Departamento de Antropologia  
Museu Nacional/UFRJ  
Quinta da Boa Vista, s/n. – São Cristóvão – Rio de Janeiro – Brasil  
Cep: 20940-040 | Tel: 5521 2562-6091

Coordenação Editorial da Série  
Antonio Carlos de Souza Lima

Projeto gráfico e capa  
Andréia Resende

Revisão e preparação de textos  
Mariza de Carvalho Soares

Revisão  
Rodrigo Reis

O presente trabalho foi publicado com recursos da doação n. 1040-0422-2 da Fundação Ford para a realização da segunda etapa do Projeto Trilhas de Conhecimentos. Resultou, ainda, de investimentos realizados com recursos: 1) da Faperj, por meio de Bolsa Cientistas do Nosso Estado, para o período de 2014-2017 (processo n. E-26/201.172/2014); 2) do CNPq, através de bolsa de produtividade em pesquisa (nível IB), no período 2016-2020 (processo n. 302706/2015-1). Todos os projetos foram desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced)/Departamento de Antropologia/Museu Nacional-Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Antonio Carlos de Souza Lima.



Disponível para download gratuito em: <http://www.laced.etc.br/livros>  
À venda em versão impressa no site da Editora E-papers: <http://www.e-papers.com.br>  
Avenida das Américas, 3.200 bloco 1 sala 138  
Barra da Tijuca – Rio de Janeiro – Brasil  
CEP 22.640-102

CIP-Brasil. Catalogação na Fonte  
Sindicato Nacional dos Editores de Livro, RJ

---

P958

O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil : uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas / organização Antonio Carlos de Souza Lima , Maria Macedo Barroso. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2018.

388 p. ; 23 cm. (Abrindo trilhas ; 6)

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7650-575-4

1. Projeto Trilhas de Conhecimentos : ensino superior de indígenas no Brasil.

2. Índios - Educação - Brasil. 3. Ensino superior - Brasil. 4. Programas de ação afirmativa na educação. I. Lima, Antonio Carlos de Souza. II. Barroso, Maria Macedo. III. Série.

18-53952

CDD: 379.118  
CDU: 37.014.543.1

# **O Projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil**

Uma experiência de fomento e  
investigação para ações afirmativas

Antonio Carlos de Souza Lima  
Maria Macedo Barroso  
(orgs.)

Rio de Janeiro, 2018

 **e-papers**



Este livro é dedicado *in memoriam*:

a Beatriz Maria Alasia de Heredia, por tudo que significou em nossas vidas e porque sem ela *Trilhas de conhecimentos* e seus desdobramentos nunca teriam existido;

a Etelvina Santana da Silva, a Maninha Xukuru Kariri, de cuja sabedoria pudemos nos beneficiar enquanto esteve conosco;

a Antonio Brand, sem sua inteligência, descortino, engajamento e tenacidade os principais frutos de nosso projeto não teriam visto a luz;

a Fulvia de Barros Mott Rosemberg, sem suas enormes seriedade, clareza e experiência nos serviram de base a uma das mais profícuas práticas de aprendizado conjunto.





# Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>9</b>
<i>Antonio Carlos de Souza Lima</i> <i>Maria Macedo Barroso</i>	
<b>Trilhas de Conhecimentos: a apropriação nacional de uma iniciativa global de mudança institucional na educação superior</b>	<b>13</b>
<i>Aurélio Vianna Jr.</i>	
<b>Trilhas de Conhecimentos: visão geral dos trabalhos desenvolvidos</b>	<b>29</b>
<i>Antonio Carlos de Souza Lima</i>	
<b>O processo de implantação do projeto Trilhas de Conhecimentos</b>	<b>75</b>
<i>Maria Macedo Barroso</i>	
<b>Integrando o comitê do projeto Trilhas de Conhecimentos: à guisa de depoimento</b>	<b>125</b>
<i>Beatriz Heredia</i>	
<b>Educação superior e as contribuições do projeto Trilhas de Conhecimentos</b>	<b>133</b>
<i>Gersem Baniwa</i>	
<b>Desafios da formação superior indígena: o programa E'ma Pia de acesso e permanência de indígenas no ensino superior</b>	<b>189</b>
<i>Maria Luiza Fernandes</i> <i>Fábio Almeida de Carvalho</i> <i>Maxim Repetto</i>	

<b>Rede de Saberes: o cotidiano de uma experiência de interculturalidade na universidade</b>	<b>207</b>
<i>Antonio Urquiza</i>	
<i>Antonio Brand</i>	
<i>Marta Brostolin</i>	
<i>Eva Maria Ferreira</i>	
<i>Fernando Azambuja</i>	
<i>Beatriz Landa</i>	
<b>Relatório de trabalho do seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas</b>	<b>233</b>
<i>Jane Beltrão</i>	
<b>Formação universitária indígena em saúde: desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil</b>	<b>269</b>
<i>Carlos Caroso</i>	
<i>Rafael Losada</i>	
<b>Cronologia das principais atividades do PTC (2003-2009)</b>	<b>317</b>
<i>Maria Macedo Barroso</i>	
<b>Projeto Trilhas de Conhecimentos. O ensino superior de indígenas no Brasil. Programa de fomento e investigação. Primeira etapa 2004-2007</b>	<b>335</b>
<i>Antonio Carlos de Souza Lima</i>	
<i>Maria Macedo Barroso</i>	
<b>Roteiro para ações do projeto Trilhas de Conhecimentos</b>	<b>381</b>
<b>Autores</b>	<b>385</b>

## Apresentação

No intuito de documentar uma conjuntura e subsidiar análises futuras, a presente coletânea traz a público um conjunto de textos que apresenta uma visão geral das atividades do projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil, desenvolvido de 2004 a 2009 e com desdobramentos em outros projetos vigentes até 2013, no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Departamento de Antropologia do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, com recursos da Fundação Ford. Seus objetivos principais eram:

1. fomentar iniciativas de ação afirmativa de caráter demonstrativo e modelar desenvolvidas por universidades destinadas a dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil através da formação de indígenas em nível universitário;
2. promover a capacitação de profissionais universitários que se propusessem a intervir em suas instituições para transformá-las no sentido da democratização do acesso e da permanência, em seus cursos, de indivíduos pertencentes a povos indígenas;
3. acompanhar e influenciar as políticas públicas de ensino superior no plano federal e estadual, principalmente, de modo que as experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto adquirissem sustentabilidade e replicabilidade.

A série Abrindo Trilhas é composta por um total de seis livros, três deles realizados em parceria com a E-Papers, a partir de 2008. O primeiro foi *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*, organizado por Souza Lima e Paladino, lançado em 2012; o segundo foi *Povos indígenas e universidade no Brasil: contexto e perspectivas, 2004-2008*, organizado por Souza Lima e Barroso, lançado em 2013; e o sexto vem agora a público nesta publicação. Os demais livros da série, que correspondem aos volumes 3, 4, e 5 se reportam a esse mesmo

esforço ou ao cenário mais amplo das questões referentes à presença indígena no ensino superior.

Esta coletânea é composta por um conjunto de textos selecionados de modo a dar uma visão ampla do projeto Trilhas de Conhecimentos. Além de textos de responsabilidade da equipe do projeto, compõem o livro capítulos escritos por Aurélio Vianna Jr. (*Senior Program Officer* do escritório da Fundação Ford no Brasil), que acompanhou, desde 2004, a implantação e realização do projeto; por integrantes do nosso Comitê Assessor, Beatriz Heredia e Gersem Luciano Baniwa; e textos relativos aos núcleos que trabalharam com recursos viabilizados a partir da articulação entre a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), com a implantação do programa Rede de Saberes, sob a coordenação de Antonio Brand, e do programa *E'ma Pia* de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior, *Insikiran*/Universidade Federal de Roraima (UFRR), coordenado por Maria Luiza Fernandes.

Foram ainda incluídos na coletânea dois relatórios: o primeiro sobre o seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas – Desafios para uma Educação Superior, realizado na Universidade Federal do Pará (21 a 23 de março de 2007) sob a condução institucional de Jane Felipe Beltrão, que assina o relatório; o segundo sobre o seminário Formação Universitária Indígena em Saúde: Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, realizado no âmbito da UFBA, em Porto Seguro (16 a 19 de maio de 2007), assinado por Carlos Caroso e Rafael Losada. Os relatórios são também datados de 2009. Somam-se a eles a íntegra do texto original do projeto, de nossa autoria, conforme definido em 2003 e aprovado em 2004, que serviu de base para todo o trabalho da equipe do Laced ao longo da primeira etapa do Trilhas; uma cronologia das principais ações do projeto; e por último, mas não menos importante, o roteiro de formulação de propostas a serem apresentadas para avaliação de possíveis financiamentos.

Esperamos que o conteúdo deste livro enseje reflexões e o desejo de conhecer melhor o intenso labor de diversos grupos de pesquisa e intervenção envolvidos com questões relativas à presença indígena no ensino superior e, de modo mais geral, com múltiplos aspectos da vida indígena no Brasil em sua diversidade e alteridade, bem como com o aprofundamento de análises sobre as ações governamentais e não governamentais

nesses e em outros campos das políticas indigenistas e indígenas, em universidades e instituições filantrópicas. Diante da conjuntura econômico-política contemporânea, adensar essa reflexão crítica é imprescindível para futuras investigações e intervenções. É ainda importante registrar que este livro vem à luz tanto tempo depois de sua concepção inicial e do término do projeto em função dos múltiplos compromissos de Antonio Carlos de Souza Lima. Assim, exceção feita ao capítulo de Antonio Carlos de Souza Lima (DA/MN/UFRJ), revisto por ocasião da edição final, todos os demais textos são datados de 2009.

Antonio Carlos de Souza Lima e  
Maria Macedo Barroso



# Trilhas de Conhecimentos: a apropriação nacional de uma iniciativa global de mudança institucional na educação superior

Aurélio Vianna Jr.

A iniciativa Pathways to Higher Education (PHEI) foi estabelecida pela Fundação Ford em 2001 como complemento ao International Fellowships Program (IFP).<sup>1</sup> A Pathways é uma iniciativa global com recursos totais da ordem de 50 milhões de dólares que busca apoiar esforços que colaborem para transformar instituições de ensino superior fora dos Estados Unidos da América. O objetivo é possibilitar que estudantes oriundos de parcelas da população “sub-representadas” no ensino superior, em nível de graduação, tenham acesso e obtenham qualificação universitária por meio da transformação das políticas institucionais universitárias, de suas práticas de ensino, currículos e outras atividades educacionais e culturais (PETROVICH, 2007, p. 1-2).<sup>2</sup> Assim, enquanto o IFP, coordenado no Brasil pela Fundação Carlos Chagas, apoia estudantes no acesso à pós-graduação individualmente (ROSEMBERG e ANDRADE, 2013), a Pathways visa contribuir para mudanças institucionais nas universidades em nível de graduação.

---

1 “Iniciativa” é um termo utilizado pela Fundação Ford para designar programas de apoio financeiro a projetos mediante doações no âmbito internacional, nacional e regional.

2 Segundo Petrovich (2007, p. 1-2, tradução nossa): “Em 2001, a Ford Foundation lançou uma iniciativa global de 10 anos de 50 milhões de dólares, Pathways to Higher Education, para dar suporte a esforços para transformar instituições de ensino superior fora dos Estados Unidos visando habilitar um grande número de estudantes pobres, membros de minorias e sub-representados a serem titulados nos cursos de graduação. Pathways suporta mais de 125 instituições de ensino superior em todo o mundo, que estão trabalhando para mudar suas políticas, práticas em sala de aula, missões, currículos e operações diárias de modo que mais estudantes de grupos marginalizados sejam graduados nas universidades”.

O presente capítulo resgata a experiência da Pathways no Brasil a partir da análise dessa iniciativa em relação à categorização (identificação) do “público-alvo” (ou “grupo-alvo”) dos programas em diferentes países. Com efeito, por vezes, programas internacionais criados para colaborar na resolução de “problemas” nacionais (ou “locais”) acabam por “criar” seus “beneficiários” ao identificá-los e produzir atividades que lhes dão maior visibilidade, passando, então, a formular os “problemas” que serão objeto da iniciativa; ainda, a desenhar os meios de enfrentá-los, servindo mais como instrumento de disseminação de conceitos, modelos de intervenção social e tecnologias que – por terem sido formulados em outras realidades sociais e políticas – nem sempre são apropriados para as diversidades nacionais nas quais operam.<sup>3</sup>

O outro foco da iniciativa são doações feitas aos seguintes programas: 1) Trilhas de Conhecimentos – o Ensino Superior de Indígenas no Brasil, do Laboratório de Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Museu Nacional/UFRJ; 2) E’ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior, do Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR); 3) Rede de Saberes, envolvendo três universidades: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na primeira etapa, e também a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na segunda; 4) por fim, Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

### **Quem são os “sub-representados”?**

A iniciativa Pathways partiu de um diagnóstico geral do problema que pretende enfrentar, destacando que “apesar do expressivo aumento de matrículas em instituições de ensino superior em todo o mundo, os estudantes universitários não representam a diversidade demográfica e social de seus países” (PETROVICH, 2007, p. 1-2). A iniciativa passou, então, a apoiar pesquisas nacionais que levassem a um melhor entendimento

---

3 Nesse sentido, Bourdieu formula uma contundente crítica ao que chama de “neutralização do contexto histórico resultante da circulação internacional de textos e do correspondente esquecimento de suas condições históricas de origem [que] produz uma aparente universalização ampliada pelo trabalho de teorização” (BOURDIEU e WACQUANT, 2005, p. 210). Essa formulação foi questionada por Edward Telles (2003) em relação ao exemplo das políticas raciais de ação afirmativa no Brasil.



da estrutura e do funcionamento das instituições de ensino superior de cada país e dos “alunos sub-representados” no ensino superior. Ou seja, considerando-se a desigualdade existente – e, em determinados países, persistente –, buscava-se verificar a partir de que “variáveis” (renda, raça, etnia, classe, casta, religião) essa desigualdade se reproduzia no sistema de educação superior para, então, selecionar os “públicos-alvo” dos programas nacionais e as medidas a serem adotadas.<sup>4</sup>

Desse modo, Pathways tem contado com grande flexibilidade em relação aos grupos sociais (ou demográficos) a serem considerados em cada um dos seguintes contextos nacionais: África do Sul, Brasil, Chile, China, Egito, Filipinas, Índia, México, Namíbia, Peru e Vietnã. Trata-se, nesses casos, não de uma “tradução” de conceitos ou categorias, mas da apropriação local de uma iniciativa global que se abstém de utilizar, por exemplo, apenas categorias raciais ou étnicas para orientar o desenho dos projetos apoiados.

A Fundação Ford tem apoiado projetos direcionados a diversos grupos de estudantes nos 11 países listados. A tabela a seguir apresenta os “públicos-alvo” (em inglês e português) e outras categorias também utilizadas para designar esses estudantes nos documentos dos programas e projetos apoiados.

#### Público-alvo dos projetos da Pathways

<b>África do Sul e Namíbia</b>		
Público-alvo	Poor students	Estudantes pobres
	Marginalized students	Estudantes marginalizados
Outras categorias utilizadas	Ethnic, cultural and linguistic minorities	Minorias étnicas, culturais e linguísticas
<b>Brasil</b>		
Público-alvo	Black and coloured students; indigenous students; traditional peoples	Estudantes negros e pardos; estudantes indígenas; povos tradicionais
Outras categorias utilizadas	Afro-Brazilians; disadvantaged students, students of African descent; indigenous peoples; indigenous organizations	Afro-brasileiros; estudantes em desvantagem; estudantes de origem africana; povos indígenas; organizações indígenas

4 Uma interessante análise sobre a discussão teórica de desigualdade social e preconceito é desenvolvida por Jessé Souza (2006), particularmente no que se refere à utilização de conceitos sociológicos no debate sobre cotas em universidades.

### Continuação

<b>China</b>		
Público-alvo	Poor students	Estudantes pobres
Outras categorias utilizadas	Ethnic minorities; rural population	Minorias étnicas; população rural
<b>Chile</b>		
Público-alvo	Indigenous students	Estudantes indígenas
Outras categorias utilizadas	Mapuches, conflicts between mapuches and the Chilean state	Mapuches, conflitos entre os mapuches e o Estado chileno
<b>Egito</b>		
Público-alvo	Disadvantaged students	Estudantes em desvantagem (em situação inferior de oportunidades)
	Southern Egypt – geographical criterion – the poorest region in the country	Sul do Egito – critério geográfico, região mais pobre do país
<b>Filipinas</b>		
Público-alvo	Disadvantaged but academically gifted students	Estudantes em desvantagem, mas academicamente talentosos
<b>Índia</b>		
Público-alvo	Students discriminated (stigmatized): tribe, cast, region, income, gender (target)	Estudantes discriminados (estigmatizados): tribo, casta, região, renda, gênero
<b>México</b>		
Público-alvo	Indigenous students	Estudantes indígenas
Outras categorias	Indigenous people are the poorest of the poor; ethnic groups	Povos indígenas são os mais pobres entre os pobres; grupos étnicos
<b>Peru</b>		
Público-alvo	Indigenous students	Estudantes indígenas
Outras categorias	Quechua, Aymara and Amazonian in origin	Quéchua, aymara e de origem amazônica
<b>Vietnã</b>		
Público-alvo	Residents in mountain areas and areas that are difficult of access	Residentes das montanhas e de áreas de difícil acesso
	Poor families, ethnic minorities, orphans of war martyrs, veterans	Famílias pobres, minorias étnicas, órfãos de mártires da guerra, veteranos

Fonte: Fundação Ford, escritório do Rio de Janeiro.

As categorias gerais são: estudantes de grupos sub-representados (*under-represented students*), marginalizados (*marginalized*), estudantes tradicionalmente excluídos (*traditionally excluded students*), pobres (*poor*) e minorias (*minorities*).

No caso da África do Sul e da Namíbia, considera-se “público-alvo” os “estudantes pobres e marginalizados”, embora o programa também destaque a existência, entre eles, de membros de minorias étnicas, culturais e linguísticas. Na China, os “estudantes pobres” são considerados o grupo-alvo (*target group*), o que parece ter gerado, entre os gestores governamentais do programa, uma discussão sobre o que seriam os “pobres” no contexto chinês. Em países como Chile, México e Peru, o público-alvo selecionado são os “estudantes indígenas”. Entre os indígenas, no Chile, a escolha se relaciona aos conflitos existentes entre os mapuches e o Estado chileno; no México, se destaca que os indígenas seriam os mais pobres entre os pobres; no Peru, o foco está nas etnias quéchua e aymara, reservando-se aos indígenas da Amazônia peruana uma categorização relativa à região e não a etnias. No Egito, a categoria utilizada é a de “estudantes em desvantagem”, o que só se tornou um conceito operativo quando associado ao critério geográfico – o sul do país, como região mais pobre, conta com mais estudantes “em desvantagem”. Nas Filipinas, o programa se concentra em público-alvo não muito claro: “estudantes em desvantagem, mas talentosos”. Na Índia, que já contava com políticas universitárias antidiscriminatórias baseadas principalmente na disparidade de renda entre castas, classes, regiões e gêneros, o Pathways está associado a programas governamentais pró-equidade preexistentes, reforçando a classificação governamental. O mesmo parece ser o caso do Vietnã, onde o programa prioriza o apoio a pessoas residentes nas áreas montanhosas, onde se concentram as minorias étnicas.

Os significados e os efeitos sociais e políticos da utilização, por esses programas, dessas categorias demográficas, raciais, étnicas, regionais ou por renda só poderiam ser desvendados a partir de pesquisas em cada um dos 11 países. Contudo, a diversidade apresentada parece indicar que os conceitos mais gerais que orientaram as doações foram, resumidamente, os seguintes: considerando um grupo social (ou grupos sociais) “sub-representado” no sistema universitário daquele país, apoiar mudanças institucionais (em oposição a mudanças individuais, via bolsas de estudo, por exemplo) sem se deter muito nas implicações extrauniversitárias dessas escolhas, talvez por naturalizá-las.

Dessa forma, as universidades a serem apoiadas (públicas, privadas, confessionais, comunitárias), os tipos de projeto (pesquisa, apoio a tutorias, análise de políticas) e, talvez principalmente, os grupos de estudantes a serem privilegiados como “público-alvo” têm variado de país a país. E como a iniciativa geralmente tem sido coordenada, na Fundação Ford, por oficiais de programa sediados nos países (ou regiões) em que as doações são feitas, o quadro conceitual utilizado para as principais definições dos programas apoiados em cada país é resultado do debate nacional em que se inserem.<sup>5</sup>

Pathways tem apoiado uma notável diversidade de ações, sendo que, entre 11 países, apenas no Brasil se considerou apoiar projetos que delimitassem seus “beneficiários” de diferentes maneiras. Assim, a Fundação tem apoiado projetos em dois grandes campos: “afro-brasileiros” (“estudantes negros e pardos”) e “indígenas”; e, mais recentemente, estudantes classificados como membros de “povos tradicionais”. À exceção da primeira doação (2001), as outras tiveram como responsáveis oficiais de programa da Fundação Ford de direitos humanos, saúde reprodutiva e sexualidade, desenvolvimento sustentável e meio ambiente e desenvolvimento, e não da área de educação.

Gabriel Lopez, oficial de programa de desenvolvimento sustentável, foi responsável pela primeira doação ao Pathways “indígena”; Ondina Leal, de sexualidade e saúde reprodutiva, deu seguimento à mesma doação. Denise Dora, de direitos humanos, tem sido a responsável pelas doações relativas a afrodescendentes. Eu fui responsável pela segunda etapa do Pathways indígena e pela primeira doação a povos tradicionais.

### **O caso do Brasil: afrodescendentes e indígenas (e populações tradicionais)**

As doações da Fundação a programas de educação superior direcionados a “estudantes negros” são anteriores à iniciativa Pathways. Em artigo que

---

5 Em sua tese sobre a cooperação norueguesa junto aos povos indígenas, Maria Macedo Barroso (antes Barroso Hoffmann) analisa a importância do contexto nacional e da relação do governo norueguês com o povo sami (considerado um povo indígena na Noruega) como chaves de leitura para explicar a cooperação governamental norueguesa com todo o mundo (BARROSO HOFFMANN, 2008). Ou seja, a política de doações da agência de cooperação é configurada a partir de uma série de fatores determinantes e não somente pela relação entre “doador externo” e “recipiente”.

analisa a atuação da Fundação Ford na área educacional no Brasil, Campos (2002) destaca a mudança ocorrida na década de 1990, consolidada com a contratação de Nigel Booke como oficial de programa em 1994, depois empossado representante em 2000. Booke implantou a saída da Fundação do “campo do ensino superior e da atividade acadêmica” e a entrada “na área da reforma educacional”. A partir daí, a Fundação Ford passou a apoiar duas iniciativas no Brasil: uma de “fortalecimento da gestão do ensino” e outra de “combate às desigualdades raciais na educação, diretriz que já vinha sendo trabalhada desde a década anterior e que ganhara crescente impulso [...]”. Nesta última, a Fundação teria assumido “[...] desde o início um papel de liderança, apontando em uma direção que ainda era incipiente na área de educação”, com destaque para o apoio a pesquisas sobre educação dos “negros” e à “experimentação de novos métodos para melhorar o acesso ao ensino superior e os índices de graduação dos alunos negros” (CAMPOS, 2002, p. 116-118).

Em 2001, o escritório do Brasil começou a discutir a iniciativa global Pathways e Booke foi responsável por uma doação ao laboratório Políticas da Cor, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), para apoio ao acesso de afro-brasileiros à educação superior. A seguir, verificou-se a possibilidade de apoiar a formulação de um programa de educação superior para a formação de “populações tradicionais”. O sucesso do Laced com o curso de especialização Gestão em Etnodesenvolvimento (2002), em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e apoiado pela Fundação Ford, qualificou esse laboratório para coordenar a iniciativa e serviu como parâmetro para o diálogo sobre uma nova proposta na área de educação a ser apoiada pela Fundação.

Ao escolher o Laced como donatário, a Fundação garantia que esse programa de educação estaria vinculado, ao mesmo tempo, ao debate mais amplo sobre povos indígenas e políticas públicas e às organizações que participam do movimento indígena. Ou seja, o que parece ter sido decisivo na escolha não foi o acúmulo do Laced no campo da educação superior – onde existiam outras instituições acadêmicas com bem mais acúmulo e legitimação –, mas sua experiência e reconhecimento como centro de excelência em relação à questão indígena e políticas públicas, particularmente aquelas relativas à territorialidade. Depois de meses de diálogo, surgiu a proposta – Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil.

O Trilhas de Conhecimentos (PTC) foi iniciado em 2004. Apesar de originalmente pensado de modo mais amplo para “populações tradicionais”, ficou restrito aos povos indígenas. O Laced passou a exercer múltiplas funções, sendo a prioritária a de coordenação de um conjunto de doações a universidades a serem selecionadas com vistas à criação de pilotos ou casos exemplares de mudanças institucionais que facilitassem o acesso e a permanência de indígenas nas universidades.

Os pressupostos conceituais do programa podem ser assim resumidos: a) a característica singular dos povos indígenas no Brasil, considerando-se sua baixa importância demográfica, grande diversidade étnica e considerável avanço na demarcação de terras indígenas na Amazônia; b) a existência de organizações indígenas (e de um movimento indígena) que, apesar de buscar representar apenas 0,4% da população brasileira, conta com grande prestígio simbólico no campo político; c) a importância da formação acadêmica de indígenas com vistas a qualificá-los para melhor controlarem suas terras (12% do território nacional, 23% da Amazônia brasileira); d) a diversidade de situações de “contato” e a relevância, até então não considerada, dos chamados “índios nas cidades”; e) a baixa priorização da temática da educação superior por parte do movimento e das organizações indígenas.

A fim de desenhar e implantar o processo de seleção de projetos a serem apoiados com recursos do programa, o Laced logrou estabelecer contatos, ao mesmo tempo, com as principais instituições acadêmicas (governamentais e não governamentais) e com o movimento indígena. O PTC constituiu um conselho consultivo que contou com a participação de representantes indígenas e da comunidade acadêmica e que serviu para discutir os critérios de apoio e incentivo à elaboração de propostas a serem apoiadas financeiramente, além de debater as próprias propostas e monitorar sua execução. A um só tempo, o Laced desenvolvia pesquisas (dissertações, teses), trabalhos de *advocacy* junto ao Ministério da Educação (MEC), parcerias com o movimento indígena (que, na ocasião, não priorizava a educação superior) e atividades de suporte à elaboração de projetos. A pequena equipe do Laced logrou atuar como centro de pesquisa, instituto de educação e *think tank*.

Em setembro de 2004, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Laced organizou um seminário. Na ocasião, foi lançado publicamente o programa Trilhas de Conhecimentos. O seminário,

considerado por muitos um ponto de inflexão nas políticas públicas de educação superior concernentes aos povos indígenas, teve como um de seus resultados a parceria do Trilhas com o governo brasileiro, o que resultou na publicação de uma série de quatro livros didáticos elaborados pelo Laced e publicados e distribuídos pelo MEC.<sup>6</sup>

### **A iniciativa Pathways e as doações relativas aos povos indígenas e comunidades tradicionais**

Desde 2004, a Pathways to Higher Education, em suas doações relativas à educação superior indígena, está relacionada a outras iniciativas que consideram os povos indígenas e outros “povos tradicionais” como sujeitos de direitos territoriais na Amazônia. Nesse sentido, a perspectiva do Trilhas de Conhecimentos para a formação de indígenas com melhor qualificação universitária em diversos campos do conhecimento poderia levar ao fortalecimento das organizações e do movimento indígena e de suas demandas, colaborando, particularmente, para que tivessem maior controle sobre suas terras demarcadas.

A doação Pathways foi internalizada em carteira de projetos que, naquele momento, também apoiava indígenas por meio das seguintes instituições: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), com o projeto de fortalecimento das organizações dos povos indígenas na Amazônia; Instituto Socioambiental (ISA), em seu programa de políticas públicas para o desenvolvimento sustentável da Amazônia; Instituto Indígena Brasileiro da Propriedade Intelectual (Inbrapi), com o projeto de Proteção de Conhecimentos Tradicionais e de Desenvolvimento Sustentável; e Vídeo nas Aldeias, na produção audiovisual para o fortalecimento de comunidades indígenas.

Do ponto de vista da carteira de projetos que a gerenciava no Brasil, a Pathways indígena se encontra ainda em um contexto relacionado ao apoio à diversidade de povos tradicionais e de iniciativas de reconhecimento e visibilização de suas identidades, particularmente quando

---

6 A série Vias dos Saberes incluiu as seguintes obras: *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, de Gersem José dos Santos Luciano Baniwa; *A presença indígena na formação do Brasil*, de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire; *Povos indígenas e a lei dos “brancos”*: o direito à diferença, organizado por Ana Valéria Araújo; e *Manual de linguística*: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem, de Marcus Maia.

relacionadas a demandas territoriais. Assim, Pathways também se inseria em um conjunto mais amplo de projetos relacionado não apenas à questão indígena, mas a processos de identificação, fortalecimento institucional e mapeamento de povos e comunidades tradicionais. É o caso dos projetos Nova Cartografia Social da Amazônia, que buscava identificar e mapear povos e comunidades tradicionais na Amazônia, ligado ao Programa de Pós-graduação de Cultura e Sociedade da Ufam; do Laboratório de Informações Georreferenciadas da Região Transamazônica, que tem servido de instrumento para a demarcação de unidades de conservação (como as reservas extrativistas) e projetos de assentamento, da Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP); do projeto Saúde e Alegria, que, pela implantação e manutenção de laboratório de informações georreferenciadas, tem servido para responder às demandas de mapeamento de organizações da sociedade civil na região de Santarém, PA, como as associações de quilombolas; e do Fundo Dema, com linha de apoio institucional a associações de quilombolas.

Nesse sentido, a iniciativa Pathways no Brasil, no que se refere aos povos indígenas e aos povos tradicionais, passou a se situar em um contexto de valorização da diversidade cultural (e de relação com a terra e os territórios) de diferentes sujeitos, ainda que priorizando um conjunto de grupos identitários classificados como indígenas ou membros de comunidades tradicionais.

### **O programa Trilhas de Conhecimentos, E'ma Pia, Rede de Saberes e de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais**

Trilhas de Conhecimentos desenvolveu, em sua primeira fase, as seguintes ações: instalou seu Comitê Assessor, com a participação de lideranças indígenas (Gersem Baniwa<sup>7</sup> e Maninha Xucuru-Kariri) e especialistas; selecionou os projetos de universidades que deveriam ser apoiados (E'ma Pia e Rede de Saberes); interagiu com os núcleos dos programas nas universidades selecionadas; criou uma rede de discussões sobre a temática; desenvolveu pesquisas; publicou livros; organizou seminários temáticos sobre educação superior indígena e, mais do que planejado,

---

7 Gersem Baniwa (Gersen José dos Santos Luciano) é uma liderança indígena e também pesquisador/especialista.



colaborou decisivamente para a formulação de políticas de educação superior indígena junto às organizações indígenas e ao governo federal.

Do ponto de vista da Fundação Ford, a coordenação do Trilhas logrou atingir resultados bem mais ambiciosos do que os originalmente estipulados ao considerar, ao longo de todo o período de execução, atividades de:

- a. apoio a programas já existentes em universidades (como o Insikiran, da UFRR) na expansão de sua atuação para além da formação de professores indígenas (licenciaturas), incluindo, assim, outros cursos superiores (Direito, Medicina, Enfermagem, por exemplo);
- b. assistência ao governo federal em relação à questão indígena e ao sistema de ensino superior no Brasil;
- c. formação junto a organizações indígenas com vistas à inclusão da temática da educação superior em sua agenda política, o que levou a trabalho específico com o recém-criado Centro Indígena para Estudos e Pesquisas (Cinep);
- d. produção de conhecimento sobre a educação superior indígena em um contexto mais amplo de grupos sociais identificados como povos ou comunidades tradicionais com vistas a fazer com que a educação superior realmente atendesse às demandas desses povos no Brasil. Essa questão só foi equacionada pelo programa em sua segunda etapa, quando o Laced, apesar de não coordenar processos de subdoações, colaborou decisivamente para a elaboração do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais da UFPA;
- e. apoio a um novo programa – Rede de Saberes – que desenvolveu um trabalho de apoio ao acesso e à permanência de estudantes indígenas junto a universidades públicas e privadas no estado do Mato Grosso do Sul;
- f. inclusão dos indígenas nos debates sobre ação afirmativa, até então centrado na discussão sobre cotas para afrodescendentes;
- g. análise e formulação de projetos que consideram a dupla lógica de configuração da demanda indígena por educação superior no Brasil, relacionada, por um lado, às terras indígenas e à luta por direitos dos povos indígenas e, por outro, à demanda, basicamente de indígenas que vivem nas cidades, de aperfeiçoamento para melhor inserção no mercado

de trabalho, mesmo sem se relacionar com as organizações ou o movimento indígena.

A segunda fase do Pathways indígena no Brasil foi inaugurada com doação para o Laced desenvolver iniciativas de produção de conhecimento, *advocacy* e, ainda, formulação de um inovador curso a distância para atender funcionários de universidades que trabalham com estudantes indígenas. O Laced, naquele momento, já havia consolidado o *site* do Trilhas e uma lista de discussão, ainda ativa, que contemplava tanto a educação superior indígena quanto a questão indígena em geral. Simultaneamente, foi realizada uma segunda doação ao programa Rede de Saberes, que, depois de uma fase piloto, buscava, com a criação de ampla rede de universidades no Mato Grosso do Sul, atender mais de 95% dos estudantes indígenas matriculados, além de desenvolver iniciativas de apoio à sua organização. A última doação da segunda fase do Pathways foi para a UFPA – em parceria com outras instituições, inclusive o Laced – desenvolver pesquisas e formatar um curso de etnodesenvolvimento dirigido, prioritariamente, a estudantes indígenas, quilombolas ou membros de comunidades extrativistas, ministrado no *campus* de Altamira.

#### Doações Pathways no Brasil (2001-2009)

Ano da doação	Donatário	Resumo do projeto	Montante (US\$)	Oficial de programa responsável	Ano final
2001	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)	Para apoiar projetos que aumentem o ingresso e a permanência de populações historicamente excluídas	1,300,000	Nigel Booke	2004
2004	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj)	Para a Rede Internacional de Estudos sobre Ação Afirmativa desenvolver análise comparativa entre programas de ação afirmativa em educação superior	100,000 Denise Dora	Denise Dora	2006
2004	UFBA	Para o Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) produzir e disseminar dados e análises sobre políticas de ação afirmativa no Brasil	250,000	Denise Dora	2007

Continuação

Ano da doação	Donatário	Resumo do projeto	Montante (US\$)	Oficial de programa responsável	Ano final
2004	Uerj	Para o Laboratório de Políticas Públicas fortalecer programas de ação afirmativa em instituições de ensino superior	500,000	Denise Dora	2007
2004	UFRJ	Para o Laced coordenar seleção e apoio a universidades que promovam oportunidades de ingresso e permanência de indígenas	1,200,000	Ondina Leal	2007
2007	UFRJ	Para o Laced desenvolver pesquisas e publicações relativas à educação superior indígena	400,000	Aurélio Vianna	(2009)
2008	Universidade Federal de São Carlos (UFSC)	Para estabelecer um Fórum Universitário de Ação Afirmativa	1,500,000	Denise Dora	(2010)
2008	UFPA	Para fortalecer o Programa de Ação Afirmativa para Povos Indígenas e Tradicionais e estabelecer curso de etnodesenvolvimento no <i>campus</i> de Altamira	150,000	Aurélio Vianna	(2010)
2008	UCDB	Para o programa Rede de Saberes de promoção de educação superior para indígenas em Mato Grosso do Sul	600,000	Aurélio Vianna	(2011)

Fonte: Fundação Ford, escritório do Rio de Janeiro

### À guisa de conclusão

Como visto, a Fundação Ford tem apoiado, por meio de seu escritório no Brasil, com recursos da Pathways, programas de acesso de estudantes afrodescendentes, indígenas e oriundos de comunidades de povos tradicionais à educação superior. A partir de lógicas de doação e de

pressupostos de transformação social diversos, a Fundação tem apoiado programas e projetos que diagnosticam a situação a ser enfrentada de forma diferenciada e desenvolvem ampla gama de atividades. Dessa forma, o que poderia ser considerado como falta de definição de um programa internacional – ausência de um quadro conceitual preciso em relação a um público-alvo a ser apoiado, assim como de um conjunto predeterminado de atividades a serem financiadas – tem sido sua principal vantagem – ou, pelo menos, vantagem potencial – por possibilitar melhor adequação da iniciativa aos contextos nacionais.

As condições políticas e sociais que afetam os povos indígenas no Brasil, particularmente após a aprovação da Constituição de 1988, que reconheceu os direitos dos povos indígenas e das comunidades tradicionais (como os quilombolas), formam o contexto sobre o qual os programas foram desenvolvidos. As doações ocorreram durante um período em que instituições governamentais e não governamentais estavam discutindo – ou dispostas a discutir – questões relativas à educação para indígenas.

A qualidade da instituição escolhida para coordenar e receber a primeira doação – o Laced, coordenado pelo professor Antonio Carlos de Souza Lima –, assim como das outras instituições que receberam as subdoações e doações subsequentes, também foi fator decisivo, pois foram todas instituições universitárias com capital acadêmico junto aos sujeitos políticos do debate. Ao inserir um programa relativo à educação superior indígena em contexto mais amplo de iniciativas relativas à questão indígena no Brasil, o Laced logrou trabalhar com políticas públicas educacionais, situando-as em processos sociais e políticos mais amplos que são determinantes para a configuração e a implantação dessas políticas. A constituição de iniciativas de organizações indígenas relativas à educação superior e a formulação e implantação de programas governamentais de educação superior indígena são, a meu ver, ao mesmo tempo resultado e parte constituinte do programa Trilhas de Conhecimentos, que soube se inserir na dinâmica social do movimento indígena e nas discussões governamentais sobre educação superior.

A doação que possibilitou a criação do projeto E'ma Pia pela professora Maria Luiza Fernandes, no âmbito do Núcleo Insikiran da UFRR, acabou por reforçar as organizações indígenas no contexto de disputas relativas à terra indígena Raposa/Serra do Sol. O apoio à idealização e

implantação de um programa estadual de apoio ao ingresso e à permanência de estudantes indígenas em Mato Grosso do Sul, coordenado pelo professor Antônio Brant, que conta com a participação de universidades públicas e privadas, tem servido como modelo para o Ministério da Educação, o que também pode ser considerado um relevante resultado. E a última doação, ao inovador programa da UFPA, coordenado pela professora Jane Beltrão, que busca considerar uma diversidade ainda maior de estudantes oriundos de comunidades tradicionais e não apenas indígenas, tem colocado mais questões e desafios para uma educação superior mais inclusiva.

Ao considerar os indígenas e as comunidades tradicionais como sujeitos políticos e sociais demandando educação superior e não apenas como “pobres”, destituídos de recursos financeiros e simbólicos, Pathways buscou contribuir para reforçar o papel das organizações e dos estudantes indígenas como protagonistas desse processo, tanto no que se refere à efetiva participação em conselhos consultivos do programa e dos projetos apoiados quanto no apoio à organização dos indígenas, estudantes ou não. Ao facilitar o debate sobre as mudanças institucionais nas universidades com vistas ao acolhimento de estudantes indígenas, o Pathways logrou ir além do apoio individual a bolsistas, contribuindo para o debate sobre exclusão social e educação superior no Brasil.

## Referências

BARROSO HOFFMANN, Maria M. *Fronteiras étnicas, fronteiras de Estado e imaginação da nação: um estudo sobre a cooperação norueguesa junto aos povos indígenas*. Tese (doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2008.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. A astúcia da razão imperialista. In: WACQUANT, L. (Org.). *O mistério do ministério*. Pierre Bourdieu e a política democrática. Rio de Janeiro: Revan, 2005. p. 209-230.

CAMPOS, M. Da formação de professores de ciências à reforma da educação. In: BROOKE, N.; WITOSHYNKY, M. (Orgs.). *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil*. Uma parceria para a mudança social. São Paulo: USP; Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2002. p. 97-127.

DIDOU AUPETIT, Sylvie. *Summary case study: Brazil*. [s. l.], 2008. Mimeo.

\_\_\_\_\_. *Summary case study: China*. [s. l.], 2008. Mimeo.

- \_\_\_\_\_. *Summary case study: Egypt*. [s. l.], 2008. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Summary case study: India*. [s. l.], 2008. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Summary case study: South Africa and Namibia*. [s. l.], 2008. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Summary case study: the Philippines*. [s. l.], 2008. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Summary case study: Vietnam*. [s. l.], 2008. Mimeo.

PETROVICH, J. Pathways to Higher Education – a Ford Foundation global initiative for promoting inclusiveness in higher education – focus on Latin America. Nova York: The Ford Foundation, 2007.

- REMEDI, E. *Summary case study: Brazil*. [s. l.], 2008. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Summary case study: Chile*. [s. l.], 2008. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Summary case study: Mexico*. [s. l.], 2008. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Summary case study: Peru*. [s. l.], 2008. Mimeo.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Indígenas no Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford e os aportes do Trilhas de Conhecimentos. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 133-162.

SOUZA, Jessé. A visibilidade da raça e a invisibilidade da classe: contra as evidências do conhecimento imediato. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 71-95.

TELLES, Edward E. US foundations and racial reasoning in Brazil. *Theory, Culture & Society*, v. 20, n. 4, p. 31-47, 2003.

# Trilhas de Conhecimentos: visão geral dos trabalhos desenvolvidos

Antonio Carlos de Souza Lima

O presente texto apresenta uma reflexão sobre parte da experiência de trabalho do projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil (PTC), desenvolvido em duas etapas (2004-2007 e 2007-2009) por uma equipe do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Departamento de Antropologia do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto recebeu recursos da Fundação Ford (FF) através da Pathways to Higher Education Initiative (PHEI), criada em 2001 com uma dotação de US\$ 50 milhões e vigência de uma década. Ofereço aqui uma visão geral do trabalho (e, nesta coletânea, está publicado o texto original do projeto) de modo a permitir vislumbrar suas diversas dimensões, o que houve de intencional e definido *a priori* e aquilo que as transformações sociais mais amplas e os fatos imprevistos na sua realização impuseram ao nosso trabalho.

A partir da PHEI, os escritórios da FF desenvolveram projetos em diversos países, com focos muito diferenciados, e tendo como limitação principal não poder conferir bolsas de estudos individuais aos estudantes a quem os projetos eram direcionados. Os projetos financiados com os recursos alocados por essa iniciativa deveriam fomentar ações desenvolvidas em universidades para que, em cada contexto nacional, categorias sociais consideradas “sub-representadas” no ensino superior pudessem acessar e permanecer em cursos de graduação. Além do Trilhas, e com outras equipes, desenvolvemos dois outros projetos voltados para o mesmo campo temático, intitulados Educação Diferenciada, Gestão Territorial e Intervenções Desenvolvimentistas. Pesquisa, Sistematização de Conhecimentos, Produção de Material Didático (2009-2011) e

Educação Superior de Indígenas no Brasil: Avaliação, Debate e Qualificação (2011-2015).<sup>1</sup>

Escrevi, individualmente ou com outros pesquisadores, sobre esse trabalho em diferentes momentos (SOUZA LIMA, 2007, 2008, 2016a, 2018; SOUZA LIMA e BARROSO, 2013b; SOUZA LIMA e BARROSO HOFFMANN, 2007a; SOUZA LIMA e PALADINO, 2012a). Do mesmo modo, Maria Macedo Barroso escreveu textos importantes (BARROSO, 2013, entre outros, incluindo o Capítulo 3 da presente coletânea) que dão ao leitor um panorama de contexto e percurso do Trilhas com maior profundidade e elaboração do que a alcançada aqui e em outros trabalhos. Este texto visa compor um relato sobre os trabalhos realizados, assim como apontar diversos materiais disponíveis e, até o momento, inéditos. Outras atividades relacionadas ao PTC aqui mencionadas estão igualmente registradas sob a forma de publicações e vídeos (VIANNA et al., 2014; OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA e SOUZA LIMA, 2015).

Este capítulo foi parcialmente extraído de textos anteriores e acrescido de novas informações. Procurei delinear o contexto da época de implementação do projeto, bem como nossa trajetória institucional. Nesse conjunto, é possível, hoje, divisar trabalhos de mais peso e densidade já em curso. Muitas outras iniciativas de pesquisa e intervenção mapearam, analisaram e cobriram as ações afirmativas desenvolvidas do início dos anos 2000 até o presente.<sup>2</sup> Há muitos trabalhos em curso, teses elaboradas e vasto campo para análises futuras, para os quais este capítulo pretende contribuir à guisa de subsídio.

## **Objetivos, implantação e principais ações do PTC: a dimensão gerencial**

O PTC inaugurou suas atividades formalmente em fevereiro de 2004, após um ano de negociações com o escritório da FF. Partindo de

---

1 Para o projeto, ver: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

2 Ver, entre outros, os trabalhos do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI), criado dentro dos marcos do programa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) em <http://www.inctinclusao.com.br/>; do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema) em <http://gema.iesp.uerj.br/>; e do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES) em [http://flacso.org.br/?page\\_id=7785](http://flacso.org.br/?page_id=7785).



trabalhos conexos de mais de uma década, tinha, em sua primeira etapa (2004-2007), os seguintes objetivos principais: 1) fomentar iniciativas de ação afirmativa de caráter demonstrativo e modelar desenvolvidas por universidades próximas a regiões com forte presença indígena dedicadas a dar suporte aos projetos societários dos povos indígenas no Brasil através da formação de indígenas em nível universitário; 2) fomentar a capacitação de profissionais universitários para intervir em suas instituições a fim de transformá-las no sentido da democratização do acesso e da permanência, em seus cursos, de indivíduos integrantes de povos indígenas, em diálogo com suas coletividades e com variadas formas de articulação; 3) acompanhar e influenciar as políticas governamentais do ensino superior nos planos federal e estadual, principalmente, de modo que as experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto adquirissem sustentabilidade e replicabilidade.<sup>3</sup>

Para tanto, coube ao Laced a quantia de 346 mil dólares em três anos, período no qual deveríamos estruturar uma equipe e desenvolver um conjunto de ações. A equipe foi inicialmente composta por Maria Macedo Barroso, hoje professora adjunta do PPGSA-IFCS/UFRJ; Sidnei Clemente Peres – ex-integrante do Peti, mestre pelo PPGAS/Museu Nacional e doutor em Ciências Sociais pela Unicamp, hoje professor titular de Sociologia na UFF –, que se desligaria já no início de 2005; Hellen Cristina de Souza – pedagoga e mestra em Educação (à época), professora da Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) no *campus* de Tangará da Serra, que realizara o mais completo trabalho, até então, sobre a temática do ensino superior de indígenas no Brasil (SOUZA, 2003) para o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (Iesalc), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que deixaria o PTC ainda no segundo semestre de 2004; os estagiários (naquele momento de graduação) Priscilla Xavier, Vinicius Mesquita Rosenthal (que continuaram na vida acadêmica com outros temas e em outras instituições), Filipe Simões Corrêa Alves e Rodrigo Cipoli Cajueiro (que deixaram a área). A eles se somava a atuação providencial, na solução de diversas questões das mais variadas atividades do projeto, do secretário Francisco Chagas

---

3 Essa etapa é descrita desde um ponto de vista pessoal em Souza Lima (2018). Em Viana Jr. (2015), o cenário é analisado a partir das atividades do escritório da Fundação Ford no Brasil, assim como no Capítulo 1 deste livro.

Sousa, bacharel em Ciências Sociais pela UFF e hoje professor no Ciep Alceu Amoroso Lima (Duque de Caxias, RJ), onde já exerceu o cargo de diretor, cuja atuação logística foi sempre essencial para o funcionamento do projeto; e, após uma primeira tentativa baldada, algumas atividades gerenciais foram assumidas também por Afonso Santoro, funcionário de carreira da UFRJ, administrador de projetos do PPGAS/Museu Nacional.

A variação das equipes, com o trabalho sendo, muitas vezes, uma solução de compromisso entre investigações de mestrado e doutorado, foi, talvez, um dos itens mais difíceis de se lidar, sendo um limitador ponderável de esforços de pesquisa e de intervenção sediados em universidades federais. Na segunda etapa do PTC, João Paulo Macedo e Castro, hoje professor de Antropologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Marcos Moreira Paulino, mestre em Educação e professor da educação básica no Rio de Janeiro, e, em seus desdobramentos, Bruno Pacheco de Oliveira (jornalista e documentarista) e Luis Felipe Carvalho (pós-doutorando) foram fundamentais nos trabalhos que desenvolvemos.

Nossa primeira tarefa foi indiscutivelmente gerencial, e essa não foi uma dimensão menor do trabalho desenvolvido. Com isso me refiro a uma atividade que implicaria permanentes negociações, uma demonstração da extrema precariedade e da falta de recursos institucionais com que esforços de pesquisa e intervenção a partir da universidade são muitas vezes desenvolvidos. Gerir os recursos e conseguir viabilizar as formas institucionais de realizar o que o projeto previa, assim como articular formas de acompanhamento também da dimensão financeira, foi uma dimensão significativa do trabalho. Do mesmo modo, articular redes, facilitar a comunicação, distribuir informações foram atividades de grande importância a consumir boa parte de nosso tempo.

Paralelamente, por uma exigência do escritório da Fundação Ford no Rio de Janeiro (FF-RJ), compusemos um Comitê Assessor cuja função inicial foi dirimir dúvidas na relação entre o Laced e as universidades a serem financiadas de modo a criar – essa era a intenção precípua – um “espaço de segurança” para a FF na hipótese de qualquer contestação legal do processo de seleção para o financiamento.

O Comitê Assessor foi composto por Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg, em função do necessário diálogo entre o PTC e o programa Bolsa, desenvolvido no Brasil pela Fundação Carlos Chagas como parte

do International Fellowships Program;<sup>4</sup> Maria Conceição Pinto de Góes, historiadora e ex-pró-reitora de graduação da UFRJ, representando a Reitoria de nossa universidade; Beatriz Maria Alasia de Heredia, antropóloga e professora do Instituto de Ciências Sociais da UFRJ, que desenvolvera uma consultoria para o escritório da FF no Rio de Janeiro, tendo sido essencial para o adequado entendimento das questões envolvidas num projeto de ação afirmativa para povos indígenas no hiato entre a saída de José Gabriel Lopez e a entrada de Aurélio Vianna Jr.; Carlos Everaldo Alvares Coimbra Jr., antropólogo biológico e pesquisador titular da Fiocruz, com extenso trabalho junto aos povos indígenas no Brasil; Nietta Lindberg do Monte, antropóloga da Comissão Pró-Índio do Acre, especializada em educação escolar indígena e que já fizera uma avaliação do curso da Unemat; Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, importante liderança indígena da região do alto rio Negro, na época mestrando em Antropologia da UnB e bolsista do programa Bolsa (FCC-FF), ex-gerente indígena da carteira de projetos intitulada Projeto Demonstrativo de Povos Indígenas;<sup>5</sup> e Etelvina Santana da Silva (Maninha Xucuru-Kariri), destacada liderança indígena da região Nordeste (estado de Alagoas), primeira mulher a integrar a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas e Espírito Santos (Apoiname), estudante de Filosofia. As reuniões do Comitê contaram sempre com a participação de Ondina Fachel Leal (2004) e Aurélio Vianna Jr. (de 2005 em diante) como oficiais de programa da FF responsáveis pelo acompanhamento do projeto.<sup>6</sup> Conseguimos ampliar e transformar a função de mediação

---

4 Em 2001, a Fundação Ford criou uma fundação independente para gerir um amplo programa com duração prevista para uma década e abrangência mundial voltado para o suporte aos estudos pós-graduados de “líderes da mudança social das populações mais vulneráveis do mundo” denominado International Fellowships Program (IFP), com doação inicial de US\$ 280 milhões. Sua direção foi entregue a Joan Dassin, ex-representante da FF no Brasil de 1989 a 1992. Fulvia Rosemberg, lamentavelmente, faleceu em 2014, uma das perdas muito sentidas que tivemos ao longo dos anos de investimento na formação superior de indígenas. Sobre Fulvia, ver Campos et al. (2014). Para uma de suas análises sobre o programa no Brasil, ver Rosemberg (2013). Para a relação entre o programa Bolsa/FCC e o PTC, ver Rosemberg e Andrade (2013).

5 Para o PDPI, ver: <http://www.mma.gov.br/apoio-a-projetos/povos-ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 8 mar. 2018.

6 Maninha Xucuru, cuja contribuição para o PTC foi inestimável, faleceu em Palmeiras dos Índios, AL, em 2006 em função da dificuldade de obter socorro para uma crise de asma. Para sua biografia, ver <http://www.mulher500.org.br/acervo/biografia-detallhes>.

de possíveis conflitos do Comitê Assessor para a de aconselhamento e debate das propostas e ações do projeto de modo a corrigi-lo e repensá-lo no curso mesmo de sua realização. Os textos de Beatriz Heredia e de Gersem Luciano Baniwa nesta coletânea nos apresentam o olhar desses dois integrantes fundamentais do Comitê, cuja contribuição foi essencial para os trabalhos do PTC.

Os três grandes objetivos do projeto se desdobraram em cinco blocos de ações desmembrados a partir da ação central da primeira etapa do PTC, isto é, a coordenação de um processo de indução da demanda por financiamento à criação de núcleos dedicados ao suporte à presença indígena em cursos de ensino superior por parte de docentes universitários articulados, de algum modo, aos povos indígenas. Uma vez formuladas dentro dos marcos definidos no texto original do PTC e formalmente enviadas ao Laced, essas propostas eram submetidas à avaliação conjunta com o Comitê Assessor e, quando aprovadas, financiadas.<sup>7</sup>

Antes mesmo de finalizada a reelaboração do projeto, ainda em 2003, fizemos os primeiros contatos com o Núcleo Insikiran (ainda em estruturação naquele momento) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Como havia sido cortado do desenho do projeto o financiamento para a realização de grandes seminários de articulação e debate para a construção de consensos entre universidades e organizações indígenas, durante parte da extensa negociação entre a equipe do Laced e o escritório da FF-RJ, em 2003, buscamos recursos provenientes de um edital do Fundo de Inclusão Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) visando à realização de um seminário nacional sobre o ensino superior de indígenas.<sup>8</sup> Tivemos resposta positiva nos primeiros meses de 2004. Naquele momento, já experimentamos quanto a gestão de recursos podia ser exaustiva. A recepção desses recursos implicou um

---

asp?cod=883 e <http://laced.etc.br/site/acervo/videobiografias-indigenas/maninha-xucuru-kariri/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

7 O texto do projeto em sua primeira etapa integra esta coletânea.

8 Fomos alertados sobre esse edital pela já falecida professora Yonne Leite (professora de Linguística aposentada do Departamento de Antropologia do Museu Nacional e ex-presidente da ABA). Os recursos do Fundo de Inclusão Social do BID para essa finalidade eram provenientes da Noruega, um dos principais financiadores de trabalhos de ONGs com povos indígenas no Brasil. É ainda importante ter em mente que recursos do Fundo de Inclusão Social serviram para a estruturação da Secadi e que as técnicas da representação do BID para as duas ações eram as mesmas.

projeto de cooperação técnica internacional que passava por todos os trâmites da Agência Brasileira de Cooperação (ABC),<sup>9</sup> responsável por esses assuntos no Ministério das Relações Exteriores, além do trâmite interno da Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB) da UFRJ, que nos causaria muitos problemas.

Após a negociação com o BID e diversas mudanças no plano de gestão, conseguimos sensibilizar o escritório da FF para disponibilizar uma pequena parte dos recursos do PTC para a realização do seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, acontecido em Brasília nos dias 30 e 31 de agosto de 2004 (SOUZA LIMA e BARROSO HOFFMANN, 2007a). Foi a primeira reunião pública ampla com essa finalidade precípua, contando com a participação de organizações e intelectuais indígenas, setores governamentais, organizações não governamentais, organismos de fomento e docentes universitários. O evento originou um relatório, posteriormente transformado em publicação. Os debates acontecidos e documentados expressam um momento histórico específico e colocam questões ainda hoje pertinentes, como a insuficiência de meios materiais para manutenção de indígenas em universidades públicas muito distantes das terras indígenas e diferenças entre ações afirmativas para indígenas e para negros.

A realização do seminário estimulou a Secretaria de Educação Superior (Sesu) e a recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC a finalmente tomarem posição no tocante à educação superior de indígenas. Renata Bondim, linguista com especialização em questões relativas às línguas indígenas no Brasil, professora aposentada da UFRJ, que atuava como consultora da Comissão de Língua Portuguesa do MEC para questões relativas à língua portuguesa e que depois assumiria atividades relativas à educação superior de indígenas na Sesu, apresentou, no seminário, o desenho da proposta que geraria, em 2005, o primeiro edital de convocação do Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) (BONDIM, 2007).<sup>10</sup> Como representante da ABA, integrei o comitê técnico

---

9 Para o *site* oficial da ABC, ver: <http://www.abc.gov.br/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

10 Ver Souza Lima e Barroso Hoffmann (2007a). Sobre a atuação da Sesu através de seu Departamento de Política da Educação Superior (Depes), ver Bondim (2006, 2007, 2013). Para o Prolind, ver Barnes (2010), <http://portal.mec.gov.br/prolind> e <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>. Acesso em: 8 mar. 2018. Há muito mais material disponível on-line, apesar de não sistematizado.

multidisciplinar da primeira à última edição (2005-2014). De 30 de novembro a 2 de dezembro de 2006, realizamos, em parceria com a Secad, a Sesu, a ABA (eu era coordenador da Comissão de Assuntos Indígenas durante a gestão de Luis Roberto Cardoso de Oliveira) e a UnB, o Seminário Nacional de Avaliação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas.<sup>11</sup>

A implementação do Prolind constitui em si matéria para um trabalho de fôlego que abarque a riqueza e os problemas dos diversos cursos de licenciatura intercultural criados a partir de seus recursos. Apesar dos diversos percalços no processo de sua implantação, a começar pelo uso dos editais de ampla concorrência como forma de alocação de recursos para criação dos cursos, a difícil mecânica de repasses de dinheiro entre o MEC e as universidades estaduais, além dos fundos relativamente escassos com que contou diante da dimensão da tarefa, o Prolind chegou a financiar 27 universidades públicas estaduais e federais e institutos federais de tecnologia escolhidos por meio de editais. Segundo a Assessoria de Comunicação do MEC, foram listados 17 cursos de licenciatura intercultural em 2017.<sup>12</sup>

Em paralelo à preparação da equipe, desenvolvemos negociações com a FUJB, entidade constituída como pessoa jurídica de direito privado que tem como objetivo dar suporte aos projetos de pesquisa, ensino e extensão da UFRJ, atuando formalmente como agente fiscal responsável por administrar a doação da FF. A FUJB recebeu os recursos a serem destinados aos núcleos de outras universidades responsáveis pelo trabalho

---

O site de alunos da USP <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/> é a melhor sistematização de dados básicos até o momento. Para o Edital de convocação nº 5, de 29 de junho de 2005, ver: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=49&data=30/06/2005>. Para o Edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, ver: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=26/06/2008>. Para o edital de convocação nº 8, de 27 de abril de 2009, ver: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=47&data=28/04/2009>. Para o Edital de convocação nº 2, de 27 de agosto de 2013, ver: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=81&data=29/08/2013>. Acesso em: 8 mar. 2018.

11 Para a programação completa do seminário, ver [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/seminario\\_avaliacao\\_programacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/seminario_avaliacao_programacao.pdf). Acesso em: 8 mar. 2018.

12 Ver [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47581:dia-do-indio&catid=206](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47581:dia-do-indio&catid=206). Acesso em: 8 mar. 2018.

junto aos indígenas.<sup>13</sup> O escritório da FF insistiu que o pagamento de pesquisadores fosse feito sob a modalidade bolsa a fim de evitar a sangria dos recursos destinados à equipe do Laced com o pagamento de impostos, o que implicou o estabelecimento de um programa de bolsas até então inexistente na FUJB, solução nem simples, nem rápida.

Receber e repassar recursos a outras fundações não era, nem é, uma atividade usual das fundações universitárias. Cabia à FUJB, com a mediação da nossa equipe, fazer a supervisão contábil de toda atividade que viesse a ser desenvolvida pelos núcleos criados. Isso se tornou ainda mais complicado na medida em que os recursos recebidos pelo Laced (quer os destinados à sua equipe, quer os destinados aos núcleos em outras universidades) eram liberados em dólar e transferidos, conforme o câmbio no momento da liberação (necessariamente parcelada pelos acertos com a FF), para uma conta bancária do Banco do Brasil cujo titular era a FUJB. Na prática, isso significava que, a depender do câmbio, tínhamos mais ou menos dinheiro em reais. Para a equipe do Laced – com grandes reflexos sobre diversas dimensões, desde a composição da equipe até os produtos planejados –, repassar tal diferença de recursos para os núcleos, com pouca experiência em lidar com esse tipo de problema, era extremamente complicado, pois a valorização do real implicaria cortes nas ações junto aos indígenas. Se, durante a maior parte dos projetos que coordenei ou co-coordenei com recursos da FF, o real estava relativamente depreciado em relação ao dólar e a aplicação dos recursos em fundos financeiros de longo prazo permitia fazer render o dinheiro (e, assim, realizar mais atividades), durante o PTC, deu-se o inverso: o cálculo do total do projeto foi feito com base em taxa de câmbio de cerca de US\$ 1,00 = R\$ 3,20. O primeiro desembolso da parte específica do Laced, em 12 de março de 2004, deu-se a uma taxa de câmbio de US\$ 1,00 = R\$ 2,89; o desembolso seguinte, em 16 de março de 2005, a uma taxa de US\$ 1,00 = R\$ 2,72. Ainda em 2005, a taxa chegou a US\$ 1,00 = R\$ 2,18; em 2006, passou para US\$ 1,00 = R\$ 2,15; e, em 2007, chegou a US\$ 1,00 = R\$ 1,77. E seria a partir de 2005 que os repasses para outras universidades seriam feitos.

Nem nós nem a FUJB estávamos preparados para atuar como uma (micro)carteira de fomento. Tanto mais que o escritório da FF foi incisivo no sentido de que a porcentagem relativa à taxa de administração

---

13 Ver <http://www.fujb.ufrj.br/sobre-a-fujb/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

a ser destinada à FUJB deveria incidir apenas sobre os 356 mil dólares relativos à parte do Laced, e não sobre o total da doação (1,2 milhão de dólares). Assim, a FUJB deveria supervisionar a contabilidade geral, usufruindo apenas da porcentagem dos recursos relativos ao Laced.

As tensões nessa área foram muitas e não foram de todo surpreendentes, criando um cotidiano tenso e desconfortável durante toda a primeira etapa do projeto. Assim, a gestão financeira do PTC foi, em si mesma, estratégica. Por outro lado, tínhamos claro que tais quantias, por mais vultosas que fossem à época, jamais supririam as políticas governamentais que precisavam ser estabelecidas: era fundamental que elas servissem a ações que inspirassem outras iniciativas de universidades que não estávamos fomentando e que – éramos conscientes disso – seguissem um curso paralelo ao do PTC, mas que poderiam confluir, a partir dos interesses de indígenas e docentes universitários (entre os quais se achavam muitos antropólogos), para políticas que generalizassem essas modalidades de ação afirmativa.

Contra uma certa “sedução” de poder contar com recursos muito significativos para ações pontuais que poderiam, por sua exemplaridade e pioneirismo, ensejar sua replicação por outras instituições e, portanto, a disseminação de um modelo único, afirmamos continuamente à FF que tais recursos eram relativamente inócuos do ponto de vista dos desafios colocados pelos cenários indígenas e universitário brasileiro. Não nos parecia que esse *seed money* (dinheiro semente, que propicia trazer mais dinheiro, como pensado no campo da filantropia) fosse suficiente nem que tivesse o fôlego temporal necessário para o tamanho da tarefa, tampouco que um “modelo único” (ou algo similar) servisse a todo o país, ainda que muitos problemas fossem recorrentes. Insistíamos que o melhor uso dos recursos era o fomento à luta por políticas públicas e a geração de modelos de políticas públicas com a participação de indígenas. Nossa postura foi, durante muito tempo, recebida com reservas pela FF. Afinal, a PHEI fora formatada sob a ideia de que os projetos financiados por recursos da iniciativa deveriam contribuir para mudanças institucionais tão somente no nível das universidades. Dessa forma, as universidades deveriam formar potenciais lideranças cujo destino privilegiado seria se tornarem bolsistas do International Fellowships Program, influenciando no destino global dos segmentos “sub-representados” no contexto de cada país.



É importante mencionar que, na sua maioria, os projetos financiados pela PHEI para ações afirmativas destinadas a indígenas no ensino superior na América Latina não apresentavam estratégias visando a possibilidades de ocupação posterior à conclusão dos cursos de graduação, tampouco preocupação com o que chamarei de “formação cidadã”, instrumentalizando os discentes indígenas com conhecimentos úteis para sua ação política, uma demanda específica dos povos e organizações indígenas no Brasil. Aos poucos, entendi que, em casos como o peruano, isso significava mexer com terrenos sensíveis, como o passado de guerrilha.<sup>14</sup> Assim, a perspectiva inicial da PHEI, de aplicação de um mesmo quadro de ações nos diferentes países, se mostrou pouco viável.

Ao longo da década de sua realização, a percepção dos gestores responsáveis pela iniciativa Pathways na sede da FF foi mudando e a mobilização para obter suportes governamentais para superação dessa vertente de desigualdade ganhou relevância. Passamos de um projeto divergente à qualidade de um desenvolvimento que merecia atenção. É importante registrar que, ao contrário de outras iniciativas e programas de desenvolvimento global, a PHEI nunca contou com uma estrutura de comunicação interna entre os *grantees* (donatários) de projetos. No caso dos projetos desenvolvidos na América Latina, por iniciativa de Maria Elena González Plitt, coordenadora do Projeto Rüpü – Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche (Chile), realizou-se, na Universidad de la Frontera, em Temuco, Chile, o Primero Encuentro Internacional de Estudiantes Pathways (2 a 5 de novembro de 2005), quando os coordenadores de programas Pathways da América Latina e estudantes indígenas se reuniram e puderam trocar experiências. Soube, então, de um encontro anterior (e único) realizado em 2003, no México, que reuniu os programas estabelecidos pela PHEI em diversos países, iniciativa de articulação que foi descontinuada.<sup>15</sup> Em agosto de 2007, com uma perspectiva bem menos ambiciosa, logramos reunir, junto com o Rede de Saberes (um dos núcleos implantados a partir do PTC), os coordenadores de alguns desses programas voltados para povos indígenas na América Latina em seminário realizado em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O seminário gerou uma publicação com os registros das experiências postas em prática até então (SOUZA LIMA e PALADINO,

---

14 Ver os textos coligidos em Souza Lima e Paladino (2012).

15 Ver, particularmente, González Plitt e González Gómez (2012); Castillo Salazar (2012).

2012a) e também da experiência argentina sobre o acesso de indígenas ao ensino superior, que não recebeu recursos da FF.

### **Indução à demanda, estabelecimento, monitoramento e avaliação do trabalho dos núcleos**

Desde o início de 2004 até o final de 2005, o PTC realizou inúmeros contatos com universidades e organizações indígenas, incentivando-as a apresentarem propostas para avaliação visando ao financiamento. Na medida em que o cenário da queda do dólar já estava delineado, decidiu-se reduzir o número de núcleos e concentrar os recursos. Foi aprovada a criação de dois núcleos envolvendo três universidades. Essas experiências modelo ocorreram na Universidade Federal de Roraima (UFRR), por meio de seu Núcleo (hoje Instituto) Insikiran de Formação Superior Indígena, com o denominado programa E'ma Pia; e por meio do programa Rede de Saberes, que articulou duas universidades: a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), instituição privada filantrópica e confessional, ambas gratuitas.<sup>16</sup>

A escolha das propostas se deveu não apenas à qualidade das mesmas, mas também ao fato de estarem localizadas em Roraima e Mato Grosso do Sul, estados onde há um significativo número de estudantes indígenas matriculados nas universidades. No caso do financiamento ao Núcleo Insikiran, abrangeríamos e apoiariamos um curso de licenciatura intercultural indígena – o segundo a ser criado, após a iniciativa seminal da UEMS – no *campus* de Barra do Bugre, hoje Faculdade Intercultural Indígena.<sup>17</sup> A UEMS foi pioneira na definição de cotas de acesso

---

16 Sobre o programa E'ma Pia, ver Fernandes, Carvalho e Repetto (2018). Para o programa Rede de Saberes, ver Aguilera Urquiza e colaboradores neste volume; Vianna e colaboradores (2014); Aguilera Urquiza e Nascimento (2013). O programa Rede de Saberes também passou, em sua segunda fase, de 2007 em diante, a incorporar ações na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Devo registrar que a FF, a partir de 2005, faria outros investimentos em organizações indígenas situadas em Roraima, que, situado na Amazônia, estava em sua área de atuação. Para a página do programa Rede de Saberes (bastante desatualizada), ver: <http://neppi.org/rededesaberes/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

17 Para dados da instituição e seu histórico, ver: <http://indigena.unemat.br/>. Acesso em: 8 mar. 2018. Apesar de termos proposto financiar um projeto na Unemat, não houve interesse por parte de seus responsáveis em desenvolver uma proposta de núcleo segundo as regras que tínhamos definidas.

para negros e indígenas à graduação, já em 2003, no enfrentamento de problemas nos vestibulares e outras questões, tendo relativo acúmulo de conhecimento no trato de dimensões políticas da situação indígena. Das universidades que haviam, até aquele momento, implantado ações afirmativas, era aquela com maior número de estudantes indígenas. Já a UCDB era uma instituição que contava com significativo acúmulo de conhecimento e experiências de intervenção na questão indígena – destaque para o Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (Neppi), liderado por Antonio Jacó Brand<sup>18</sup> –, além de diversos alunos indígenas bolsistas cuja presença era praticamente invisível até aquele momento. A junção dessas duas universidades, em nada evidente no contexto regional, promovia ainda os laços entre uma instituição fortemente baseada em Campo Grande (UCDB) e outra com *campi* em Dourados e outras localidades igualmente próximas a áreas indígenas (UEMS).<sup>19</sup>

Uma vez definidos os núcleos, passamos a realizar o acompanhamento de suas ações, avaliando-os de modo participativo e integrado para criar e manter programas dirigidos a estudantes indígenas com ensino médio completo visando à sua preparação para o exame vestibular e seu acompanhamento tutorial na universidade. Do mesmo modo,

---

18 Antonio Jacó Brand (13 de setembro de 1949-4 de julho de 2012) foi historiador e professor da UCDB, o que é dizer muito pouco de sua enorme atividade em prol dos povos indígenas. Foi secretário nacional do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) de 1983 ao início dos anos 1990, tendo atuado intensamente durante o período da Assembleia Nacional Constituinte em favor da definição constitucional dos direitos indígenas. Sua ação indigenista precede o Cimi: em 1972, foi responsável pela criação do Conselho no Mato Grosso do Sul, onde tinha forte conexão com os guarani. Sua tese de doutorado, focada no que denominou “confinamento” desse povo e nas consequências desse processo de expropriação fundiária foi fundamental em muitos processos de recuperação de terras, o que sempre o tornou alvo de forte pressão política dos ruralistas do MS. Portador de fina percepção política, grande capacidade diplomática e larga experiência, já era um interlocutor fundamental de nossas ações no Laced antes mesmo de pensarmos na possibilidade de instalação de um núcleo interinstitucional no MS. Sua posição no cenário indigenista era única e sua perda foi irreparável. Para mais dados sobre sua trajetória, ver: [http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4559-antonio-brand-\(1950-2012\)](http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4559-antonio-brand-(1950-2012)) e <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/267/167>. Para uma homenagem póstuma, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=6ERoektax8E>. Acesso em: 8 mar. 2018.

19 Duas outras propostas (uma delas submetida duas vezes) e uma pré-proposta de universidades federais não foram plenamente desenvolvidas por desistência das mesmas diante das exigências apresentadas às suas primeiras formulações.

começamos a nos qualificar para os processos de avaliação de nossa atividade e a preparar os núcleos para avaliação.

Além da licenciatura intercultural, o programa E'ma Pia também desenvolveu outras ações que visavam propiciar a presença de indígenas nos cursos regulares da universidade, criando uma estrutura de suporte até então inexistente e abrindo uma vaga para estudantes indígenas em cada curso da UFRR. Atualmente, a universidade tem um processo seletivo indígena específico regulado pela comissão de vestibular da instituição.<sup>20</sup> O programa existiu apenas até o final da primeira etapa do PTC, já que, por divergências institucionais internas do Insikiran, não houve interesse em levar o trabalho adiante.

No caso do programa Rede de Saberes, deu-se o oposto. À experiência do Neppi/UCDB na questão indígena se aliaram o comprometimento e o afincamento de Beatriz Landa na UEMS, além do forte engajamento dos estudantes indígenas, o que resultou numa dinâmica que faria expandir muito suas atividades. Por não contarem com um curso de licenciatura intercultural na primeira etapa, as ações do projeto atingiram estudantes de uma ampla gama de cursos nas duas universidades, lançando as bases para uma segunda etapa que abarcaria mais duas instituições.<sup>21</sup> A ação dos estudantes indígenas na UEMS, iniciada antes da instalação do projeto, através da reivindicação de suporte ao governo estadual por meio de bolsas, foi essencial para o sucesso do projeto. Esses jovens veem na universidade um caminho de empoderamento, inclusive no que se refere aos papéis políticos em nível local e nacional.<sup>22</sup> Alguns deles participa-

---

20 Para o manual para candidatos indígenas ao processo seletivo específico, ver: [http://ufrs.br/cpv/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=892:manual-do-candidato-psei-2018&cid=93:vestibular-indigena-2018&Itemid=301](http://ufrs.br/cpv/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=892:manual-do-candidato-psei-2018&cid=93:vestibular-indigena-2018&Itemid=301). Acesso em: 8 mar. 2018.

21 Aguilera Urquiza e colaboradores (2018); Vianna e colaboradores (2014); Aguilera Urquiza e Nascimento (2013). Para um vídeo sobre o Rede de Saberes, consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=dw0L0qmCgJM>. Para diversos depoimentos de estudantes indígenas que passaram pelo programa, ver os vídeos no canal do Neppi no YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCtWtmP5aHSK-OUUloL7oKwg>. Acesso em: 8 mar. 2018.

22 Ver Amado (2016). Simone Eloy Amado é uma liderança importante no contexto do MS e foi organizadora do II Enei, realizado em Campo Grande, nas dependências da UCDB, de 4 a 7 de agosto de 2014. Sobre o II Enei, ver: <https://enei2014.wordpress.com/2014/04/27/ii-enei-ii-encontro-nacional-de-estudantes-indigenas/> e <https://www.youtube.com/watch?v=BBVVq5ouVdo>. Para um vídeo sobre o trabalho mais recente

riam da articulação dos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (Eneis), cuja primeira edição ocorreu na Universidade Federal de São Carlos em 2013. Nesses eventos, foram debatidas as ações afirmativas para indígenas, assim como aspectos mais gerais das questões desses povos.<sup>23</sup> Para muitos dos estudantes formados no programa Rede de Saberes, as tecnologias digitais de comunicação e as redes sociais foram instrumentos de articulação e de posicionamento político, interação e estabelecimento de novas relações e de sociabilidade.<sup>24</sup>

Diversas foram as atividades desenvolvidas pelo programa Rede de Saberes. Após essa etapa inicial, receberam mais dois financiamentos do PHEI. Para isso, foram fundamentais a articulação institucional, local, regional e nacional, o descortino dos diversos aspectos dos problemas enfrentados pelos povos indígenas no Brasil, com soluções criativas pautadas pela consciência de que a formação intelectual não podia estar descolada de uma formação para o exercício pleno da cidadania rumo à construção da autonomia, visão compartilhada por nossa equipe e por Antonio Brand com toda a equipe do Redes. Do mesmo modo, era-lhes clara a necessidade de abrir espaços na vida acadêmica para que estudantes indígenas pudessem exercitar atividades universitárias, especialmente por meio da iniciação à pesquisa e de tutorias e cursos específicos. Essa preocupação reverteu na realização de eventos científicos e no suporte e estímulo à formação dos acadêmicos indígenas em diversos eventos.<sup>25</sup> Muitos dos estudantes indígenas que saíram das graduações das universidades filiadas ao programa engrossaram as fileiras dos cursos

---

de Simone com mulheres indígenas, ver: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_N7Tti-VHzc](https://www.youtube.com/watch?v=_N7Tti-VHzc). Acesso em: 8 mar. 2018.

- 23 Para uma sessão do I Enei na qual se discutiram especificamente as ações afirmativas, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=3c-rRObRWPo>. Acesso em: 8 mar. 2018.
- 24 Ver Oliveira (2015). Em projeto posterior ao Trilhas, desenvolvido com a intenção de fornecer material para o trabalho de pesquisadores e atores políticos indígenas, investimos na realização de uma oficina sobre tecnologias digitais e na publicação de um texto de referência para esse tipo de atividade de comunicação (OLIVEIRA, 2014).
- 25 O depoimento de Luiz Henrique Eloy, que foi representante de alunos indígenas no programa Rede de Saberes, é eloquente e sintetiza o trabalho do programa de modo muito feliz. Está disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Hp\\_NxluVuo4](https://www.youtube.com/watch?v=Hp_NxluVuo4). Para uma narrativa autobiográfica do hoje advogado da Articulação dos Povos Indígenas no Brasil (Apib) e doutorando em Antropologia no PPGAS/Museu Nacional, com expressão nacional, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=lnRmej4mZUK>. Acesso em: 8 mar. 2018.

de pós-graduação, independente de outras inserções profissionais. Mais de uma década após seu início, creio que seria valiosa uma recuperação histórica mais densa dos efeitos sociais desse trabalho, abordando particularmente o destino dos egressos.

Era ainda nossa tarefa dialogar com a avaliação independente – tanto de nosso trabalho quanto da ação dos núcleos – contratada pela FF às professoras Vanilda Paiva e Azuete Fogaça (2007/2008). A avaliação brasileira correria paralela a uma avaliação para os programas Pathways da América Latina, elaborada pelos pesquisadores Sylvie Didou Aupetit e Eduardo Remedi Allione, ambos do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) no México.<sup>26</sup> Os resultados dessas avaliações nunca foram formalmente encaminhados à nossa equipe.

No trabalho com os núcleos, devíamos coordenar esforços de ação em rede com outras universidades no sentido de acumular e potencializar a capacidade operacional e investigativa que pudesse contribuir para a mudança das instituições de ensino superior de modo a torná-las plurais e democráticas e, simultaneamente, melhores e mais qualificadas, além de tornar sua prática mais conhecida. Essa função de mediação entre a FF e as universidades só fazia sentido, no nosso entender, se passássemos às universidades os conhecimentos necessários à interlocução direta com a real financiadora do projeto. Dada a larga experiência como *grantees* (financiados) da FF, insistimos que o “dinheiro semente” acabaria e que era insuficiente diante da tarefa de um programa continuado de ações afirmativas entre indígenas na situação do país, por mais que fosse

---

26 Para Vanilda Paiva e Azuete Fogaça ver respectivos CV-Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2175362065247859> e <http://lattes.cnpq.br/9027607698896030>; para Sylvie Didou ver: <http://www.die.cinvestav.mx/Personal-Academico/Dra-Sylvie-Didou-Aupetit>; e para Eduardo Remedi Allione: <http://www.die.cinvestav.mx/Personal-Academico/Dr-Eduardo-Remedi-Allione>. Estes publicaram um livro a partir do material da avaliação (DIDOU AUPETIT e REMEDI, 2010). Ainda que aquela não fosse sua área original de pesquisa, Sylvie Didou Aupetit aproveitou-se da avaliação que realizou para constituir uma linha de pesquisas e se articular a redes latino-americanas de profissionais engajados em ações afirmativas na educação superior para povos indígenas (DIDOU AUPETIT, 2014). Em Didou Aupetit e Gérard (2009), coletânea sobre a “fuga de cérebros na América Latina”, encontramos diversos autores que nos ajudam a situar a rede de conexões dessa pesquisadora, entre eles o argentino Jorge Balán (ver: <https://sipa.columbia.edu/faculty-research/faculty-directory/jorge-balan-0>), que fora Senior Program Officer em educação superior da FF, assim como Ana Garcia de Fanelli, pesquisadora argentina da mesma área, contratada para fazer a avaliação do Pathways chileno. O pesquisador brasileiro presente na mesma coletânea é Simon Schwartzman.

significativo tanto para os padrões brasileiros quanto da própria financiadora. A alternativa sempre foi, de nosso ponto de vista, a busca por políticas federais de fomento e ações de incentivo às ações afirmativas. Antonio Brand e os demais colegas do Rede de Saberes, junto com os acadêmicos indígenas, foram extremamente atentos e perseverantes nessas reivindicações, o que está pontuado no texto integrante desta coletânea, bem como nos documentos que o acompanham.

### **A realização de seminários temáticos**

Foram feitas ainda outras duas subdoações. Com elas, nossa intenção era – já que a queda do câmbio fizera com que os recursos a serem dados encurtassem e que julgássemos mais pertinente ter menos universidades engajadas, porém mais bem financiadas – envolver duas outras universidades federais localizadas em regiões nas quais não tínhamos ações de modo a atingir centros nos quais a presença indígena era significativa promovendo seminários em parceria. Juntávamos a necessidade de fomentar a discussão sobre ações afirmativas para os povos indígenas com a busca por formação em áreas disciplinares que, em muitas regiões do Brasil, eram refratárias à presença de estudantes indígenas – o direito e a medicina –, mas especialmente interessantes para eles.

Assim, fizemos uma subdoação ao Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA) para a promoção do seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas: Desafios para uma Educação Superior no Brasil, tendo à frente a professora Jane Felipe Beltrão.<sup>27</sup> O seminário contou também com o apoio da ABA e do Ministério Público Federal.<sup>28</sup> Em 2004, o PPGD ganhara um edital para a criação de cursos de Direitos Humanos lançado pela Fundação Carlos Chagas com recursos da FF e desenvolvia essa área naquele momento. O

---

27 Eu já havia trabalhado com Jane Felipe Beltrão durante o período em que fui vice-presidente da ABA e ela, integrante de seu Conselho Fiscal. Desde então, mantivemos contato e buscamos trabalhar em conjunto em diferentes ocasiões, como nesse seminário. Em 2015-2016, quando fomos presidente e vice-presidente da ABA, tínhamos já uma considerável estrada de amizade e colaboração. Essa breve nota é um pálido reflexo de uma relação especialmente afetiva, rica e construtiva entre nós.

28 Transcorria a gestão de Luis Roberto Cardoso de Oliveira à frente da ABA e eu era o coordenador da Comissão de Assuntos Indígenas, além de representar a instituição no comitê técnico do Prolind, junto ao MEC. Cardoso de Oliveira esteve presente tanto nesse seminário quanto no de Formação em Saúde, do qual tratarei adiante.

referido programa abriu cotas para alunos indígenas e negros e investiu num diálogo denso com a antropologia, no qual Jane Beltrão teve um papel central, o que permitiu a criação de uma área de concentração sólida em direitos humanos e um trabalho pioneiro em ações afirmativas na pós-graduação.<sup>29</sup> O seminário ocorreu de 21 a 23 de março de 2007, tendo agregado integrantes de diversas organizações indígenas, estudantes indígenas que já frequentavam cursos de Direito, docentes de universidades (entre elas, as envolvidas nos núcleos financiados), procuradores da República e representantes de agências de Estado e de organizações não governamentais conectadas às questões indígenas, entre outros.<sup>30</sup> Em termos imediatos, o seminário se desdobrou em um curso de Direitos Indígenas no âmbito do programa Rede de Saberes, fruto da reivindicação dos estudantes indígenas do MS, que se repetiria mais tarde com a participação decisiva da assessoria jurídica do Cimi. No âmbito da própria UFPA, o seminário também deu ensejo a uma interlocução com a FF que desaguou no Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (Papit), que encabeçou o debate sobre a extensão das ações afirmativas a indígenas e “povos tradicionais” na UFPA de que fala o texto de Aurélio Vianna Jr. nesta coletânea. A doação ao Papit/UFPA foi feita, ainda com recursos da PHEI, em 2008, diretamente pelo escritório do Rio de Janeiro, sob responsabilidade direta de Vianna Jr. A partir do Papit, na época sob direção de Jane Beltrão, criou-se, no *campus* da UFPA em Altamira, o curso de graduação em Etnodesenvolvimento, experiência pioneira de significativa importância dirigida a indígenas, quilombolas e povos tradicionais. Hoje, o bacharelado em Etnodesenvolvimento e a licenciatura em Educação do Campo integram a Faculdade de Etnodiversidade.<sup>31</sup>

O bacharelado em Etnodesenvolvimento vem tendo uma ponderável repercussão na Amazônia, constituindo um dos suportes à transposição de algumas propostas de ações afirmativas para coletividades que, até

---

29 Para o PPGD e a área de direitos humanos, ver: <http://www.ppgd.propesp.ufpa.br/index.php/br/> e <http://www.ppgd.propesp.ufpa.br/index.php/br/impacto/interacoes-com-organizacoes-nao-academicas>. Acesso em: 8 mar. 2018.

30 Para o seminário, ver: <http://www.ufpa.br/juridico/>. Acesso em: 8 mar. 2018. Ver também Beltrão, no presente volume. O seminário foi todo filmado e foram feitas e distribuídas cópias das gravações por sessões.

31 Ver: [http://altamira.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=19](http://altamira.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=19). Acesso em: 8 mar. 2018.



então, não reivindicavam uma educação superior específica e que, por direito, são detentoras do acesso às terras que tradicionalmente ocupam, como no caso de quilombolas e outros povos tradicionais. Ademais, em recente avaliação do MEC, o referido curso logrou nota 4. De certo modo, essa foi também uma das formas a partir das quais pudemos ver recuperado um diálogo com outras atividades anteriormente realizadas, como os cursos de especialização em Gestão para o Etnodesenvolvimento da Ufam e a destinação inicial pensada por José Gabriel Lopez para o PTC, que também deveria ter se aberto a integrantes de comunidades extrativistas amazônicas.<sup>32</sup>

O segundo seminário foi intitulado Formação Universitária Indígena em Saúde: Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, realizado em Porto Seguro (16 a 19 de maio de 2007) em parceria com o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da UFBA, donatária de subdoação, e a Fiocruz Amazônia, contando com apoio da Associação Brasileira de Antropologia e da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco). A área de saúde coletiva da UFBA, hoje um Instituto, já contava com grau 7 nas avaliações da Capes e mantém, desde 2009 (na época, era um projeto, e uma das razões da nossa busca por parceria e interlocução), uma graduação em Saúde Coletiva, o que nos parecia uma excelente entrada para os indígenas que queriam trabalhar na gestão de distritos sanitários e não necessariamente como enfermeiros ou médicos.

O seminário foi concebido e coordenado por Carlos Alberto Caroso Soares, Maria Luiza Garnelo Pereira, Jane Beltrão e por mim.<sup>33</sup> Na épo-

---

32 O curso e suas variadas implicações estão refletidos no volume organizado por Oliveira e Beltrão (2015). Para a relação entre quilombos e o que se convencionou chamar de “novas etnias”, ver Almeida (2002).

33 Carlos Caroso já era nosso interlocutor desde a realização da RBA de Salvador, em 1996, e acolheu prontamente a nossa ideia. Ele próprio, na época diretor do MAE/UFBA, visualizava a região de Porto Seguro como um sítio estratégico para o desenvolvimento de ações afirmativas no tocante aos povos indígenas pela UFBA. Lembremos que estávamos em meio à efervescência da luta por cotas nas universidades, que a Universidade do Estado da Bahia tinha sido uma das pioneiras na região e que, em 2009, implantaria um curso de licenciatura intercultural contemplado em um edital do Prolind. Em 2008, seria realizada em Porto Seguro a XXVI Reunião Brasileira de Antropologia. Luiza Garnelo, na época ainda docente da Universidade Federal do Amazonas e já pesquisadora do Instituto Leônidas e Maria Deane/Fiocruz Amazônia havia sido representante da ABA na Comissão Intersetorial de Saúde Indígena (Cisi)/ Conselho Nacional de Saúde-Ministério da Saúde. Participara como docente do curso

ca, o grupo de docentes de saúde coletiva da UFBA idealizara um modelo bastante distinto dos cursos até então existentes: uma graduação em Sanitarismo, uma base útil para as discussões de modelos diferenciados de cursos para indígenas na área de saúde. Naomar Almeida Filho, docente do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva e reitor da UFBA, foi um dos responsáveis pela concepção de um projeto alternativo para as universidades federais, denominado “Universidade nova”, forma pensada para flexibilizar as rígidas estruturas curriculares e a excessiva disciplinarização diante das demandas crescentes de áreas de interface e do mercado de trabalho real (ALMEIDA FILHO, 2007). Discutia-se ainda, naquela ocasião, a implantação de um *campus* da UFBA em Porto Seguro, o que, anos mais tarde, ensejou a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), da qual Almeida Filho se tornou o primeiro reitor e Carlos Caroso, o decano *pro tempore* do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais. O sul da Bahia é uma região importante para os povos indígenas desse estado e do Nordeste, assim como de Minas Gerais e do Espírito Santo.<sup>34</sup> O *campus* da UFBA e depois a UFSB foram importantes centros de formação indígena no cenário do Nordeste, uma das regiões mais violentas para os povos indígenas no Brasil.

### **Disseminação de conhecimentos para a formação política**

Era parte de nossa tarefa, ainda, dar suporte aos núcleos na disseminação de conhecimentos básicos para a formação política dos indígenas no tocante aos direitos e políticas governamentais a eles destinadas, contribuindo para que se articulassem com organizações indígenas no fomento, acompanhamento e debate das políticas governamentais. Tratava-se de articular à demanda dessas organizações profissionais indígenas capacitados no nível de terceiro grau, numa perspectiva que vinha sendo recoberta pela ideia de interculturalidade, de modo a influenciar

---

de especialização em Gestão para o Etnodesenvolvimento em 2002-2003, durante a gestão de Gustavo Lins Ribeiro à frente da ABA, tendo sido uma das minhas principais colaboradoras no tocante à Comissão de Assuntos Indígenas que coordenei de 2002 a 2004, período em que organizou, em Manaus, o seminário sobre mulheres indígenas e saúde, uma das primeiras iniciativas sobre essa temática no Brasil. Em 2007, Garnelo foi diretora regional da ABA para o Nordeste. Esteve também presente no seminário Carla Costa Teixeira (UnB), então secretária da ABA, que coordenou um dos grupos de trabalho.

34 Para o relatório do seminário, gravado em vídeo, ver Caroso e Losada neste volume.

as políticas públicas, construindo as bases sociais da sustentabilidade dessas iniciativas, bem como seus conteúdos propriamente indígenas.<sup>35</sup>

Diante disso, desenvolvemos algumas atividades tanto no PTC quanto em projetos posteriores. De 2005 até o final de 2006, contratamos a elaboração de quatro livros paradidáticos destinados especialmente à formação superior de indígenas. Não havia e ainda há muito pouco material para formação intelectual e política de indígenas, e os existentes são, em geral, escritos por não índios. Visando à sua máxima distribuição, planejamos uma série de livros a ser divulgada *on-line* sob a forma de *e-books*. Negociamos sua publicação em tiragens de cinco mil exemplares por volume com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) da Secad para distribuição nacional a escolas indígenas, alunos indígenas de cursos universitários de todas as carreiras, organizações indígenas, agências da administração pública envolvidas com as questões indígenas, ONGs indigenistas, bibliotecas públicas etc. Na ocasião, estavam à frente da Secad Kleber Gesteira e Matos e André Luiz de Figueiredo Lázaro. A série, coordenada por nós dentro da coleção Educação para Todos da Secad/MEC em conjunto com a Unesco, foi intitulada Vias dos Saberes. À Secad/MEC e à Unesco coube o pagamento da impressão; a nós, a remuneração dos autores, o projeto gráfico adaptado à coleção e a editoração. Nessa série, julgamos importante ter, sempre que possível, autores indígenas a fim de mostrar a viabilidade de uma imagem positiva de uma “intelectualidade indígena” com a qual dialogar.

O primeiro livro da série é uma introdução geral aos aspectos da vida dos povos indígenas no Brasil contemporâneo escrita por uma de suas principais lideranças de projeção nacional, o já citado Gersem Luciano Baniwa, integrante do nosso Comitê Assessor e, na ocasião, já mestre em Antropologia e ex-bolsista do IFP (LUCIANO, 2006). O segundo, escrito pelos antropólogos João Pacheco de Oliveira (Museu Nacional/UFRJ) e Carlos Augusto da Rocha Freire (Museu do Índio/Funai), é um trabalho até hoje sem par em nossa produção acadêmica,

---

35 Já se verteu muita tinta sobre a ideia de interculturalidade e não pretendo aqui dar conta dessa discussão que, no caso brasileiro, muitas vezes me soou insubstancial. Uma coletânea organizada por mim, em parceria com Gustavo Lins Ribeiro e Luis Felipe Carvalho, será lançada brevemente. Para uma bem-sucedida adaptação de programas universais para as especificidades da situação indígena, no caso do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes, ver Freitas (2015b).

apresentando, de modo crítico e didático, a presença indígena ao longo de toda a história do Brasil como base para revisão do sistema de preconceitos vigente (OLIVEIRA e ROCHA FREIRE, 2006). O terceiro livro trata dos direitos indígenas. Foi organizado pela não indígena Ana Valéria Araújo, coordenadora executiva da ONG Fundo Brasil de Direitos Humanos, advogada especializada no direito indigenista brasileiro, com muitos anos de atuação em casos concretos e de acompanhamento à formação de estudantes indígenas em Direito, com participação de cinco advogados indígenas: Paulo Celso de Oliveira Pankararu (mestre em Direito, ex-bolsista do IFP e assessor do Centro Amazônico de Formação Indígena da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira); Joênia Batista de Carvalho Wapichana (advogada da organização indígena Conselho Indígena de Roraima e que, naquele ano, iniciaria a preparação para o mestrado em Direito com bolsa do IFP); Lucia Fernanda Belfort Kaingáng (mestre em Direito, diretora executiva do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual); Vilmar Moura Guarany (advogado da Funai, renomado pesquisador e ativista dos direitos indígenas no plano internacional, mestrando com bolsa do IFP); e S. James Anaya (indígena norte-americano, professor da Faculdade de Direito da Universidade do Arizona). Cada um deles desenvolveu temas de seu interesse e grande importância para os direitos dos povos indígenas (ARAÚJO et al., 2006). O quarto livro da série é um manual de linguística igualmente sem equivalente na produção intelectual brasileira, dedicado ao estudo de línguas indígenas e do bilinguismo, escrito, por sugestão da professora Bruna Franchetto, pelo linguista e hoje professor titular da UFRJ Marcus Antonio Resende Maia, pesquisador nas áreas de psicolinguística, teoria e análise linguística e línguas indígenas brasileiras. Esse livro, no qual as discussões sobre as línguas indígenas é central, é, em larga medida, voltado para a formação de professores indígenas (MAIA, 2006).

Já fora da segunda etapa do PTC e sob o guarda-chuva de outro projeto, conseguiríamos (re)organizar, em parceria com a Secad/MEC, ainda que em um quadro de forças bastante distinto em relação ao anterior, as condições para a elaboração de dois outros volumes da mesma série.<sup>36</sup>

---

36 Para algumas observações sobre as transformações nas ações governamentais voltadas para os povos indígenas e como eles as enfrentaram ao longo desse período, ver Souza Lima (2011); Ricardo e Ricardo (2011, 2017). Sobre as políticas de educação indígena

O primeiro é intitulado Saúde indígena: uma introdução ao tema, concebido e organizado por Luiza Garnelo (Instituto Leônidas e Maria Deane/Fiocruz Amazônia) e Ana Lucia Pontes (Escola Politécnica Joaquim Venâncio da Fiocruz), também contando com a participação de autores indígenas, fruto do extenso trabalho de formação de agentes indígenas de saúde desenvolvido pelas organizadoras (GARNELO e PONTES, 2012). O sexto e último volume da série, Gestão territorial em terras indígenas no Brasil, é organizado por Cassio Noronha Inglez de Sousa e Fabio Vaz Ribeiro de Almeida e conta com participação de Maira Smith, os três ex-técnicos do PDPI, e Guilherme Martins de Macedo, à época perito técnico da Agência de Cooperação Técnica Alemã (GIZ) para o Tratado de Cooperação Amazônica no tocante aos assuntos indígenas (SOUSA e ALMEIDA, 2013).<sup>37</sup> Esses livros apresentam conteúdos que contribuem para a formação superior indígena de modo a evitar que ela se cinja a abordagens usuais aos cursos universais de graduação em universidades brasileiras, ou se paute apenas por uma visão muitas vezes estereotipada dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, numa apropriação característica de um ultrapassado estudo do folclore característico do final do século XIX.

Desde o início do PTC e até recentemente, desenvolvemos um conjunto de ações que pode ser classificado como de *advocacy* (no sentido

---

em particular, ver Paladino e Almeida (2012); Grupioni (2011, 2017); Souza Lima (2016a, 2017).

- 37 Sobre a ação da GIZ no tocante às terras e povos indígenas da Amazônia Legal, ver Lima (2003); Valente (2007, 2010). Sobre essa importante carteira de projetos que foi o PDPI, ver: <http://www.mma.gov.br/apoio-a-projetos/povos-ind%C3%ADgenas>, assim como Sousa (2007) e Almeida (2010). Cassio Inglez de Sousa, graduado em administração de empresas e mestre em Antropologia pela USP, sob orientação de Aracy Lopes da Silva, já atuara como docente no curso de especialização em Gestão em Etnodesenvolvimento realizado com a Ufam e hoje é consultor independente. Fabio Vaz Ribeiro de Almeida, historiador, ex-estagiário do Peti, mestre pelo CPDA (Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ), tendo elaborado sua dissertação de mestrado entre os ticuna, é hoje coordenador executivo da ONG Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN) (<http://www.ispn.org.br/>). Maira Smith é bióloga, mestre em Biologia pelo Inpa e doutora em Desenvolvimento Sustentável pela UnB e integra a Coordenação Geral de Gestão Ambiental (CGGAM) da Fundação Nacional do Índio (Funai). Com Cassio, Fabio, Sondra Wentzel (GIZ) e Maria Helena Ortolan (Ufam), organizamos, naquele mesmo período, utilizando outros recursos, duas coletâneas a partir de grupos de trabalho desenvolvidos em reuniões da REA/ Abanne (SOUSA et al., 2007; SOUSA, SOUZA LIMA e MATOS, 2010).

dado pela cooperação técnica e pela filantropia, isto é, de suporte público e/ou recomendação de uma causa ou política) e disseminação de informações em diversas frentes e por diversas formas, procurando apresentar elementos para se pensar os problemas da formação de indígenas no ensino superior de diversos ângulos – sobretudo aquele da permanência e inserção profissional futura dos estudantes. Fui a um sem número de reuniões, seminários, eventos nos quais debati ações afirmativas para os povos indígenas (ver a cronologia do PTC neste volume). No sentido de ter melhores e mais sensíveis instrumentos, contratamos a elaboração do vídeo intitulado *Trilhas de Conhecimentos com base na experiência dos estudantes indígenas do Mato Grosso do Sul*, realizado com participação dos estudantes. O material bruto produzido foi enviado a eles para confecção de futuros trabalhos (OLIVEIRA, 2007). Também com objetivo de divulgação e fomento ao debate, desenvolvemos, a partir de 2004, o *site* do PTC, onde estabelecemos e alimentamos uma lista de discussão eletrônica no Yahoo! intitulada *Educação Superior de Indígenas*, bastante acessada. Em projetos subsequentes, criamos um perfil no Facebook (*A Educação Superior de Indígenas*).<sup>38</sup>

Ainda que o desenho da primeira etapa do PTC não contemplasse pesquisa e produção de conhecimento, conseguimos desenvolver algumas dessas atividades: uma bolsa para Mariana Paladino concluir sua tese de doutorado (PALADINO, 2006) e uma coletânea de textos organizada pela mesma pesquisadora junto com Stella García (PALADINO e GARCÍA, 2007).

## **Segunda etapa: linhas gerais**

Na segunda etapa do PTC (2007-2009), deixamos o desconfortável papel de “chave do cofre” e não mais intermediamos doações a outras universidades, parte que sempre julgamos inconveniente, sobretudo pelas dificuldades operacionais. Foi mantido o assessoramento, e, com recursos da PHEI, o escritório da FF passou a fazer os repasses diretamente aos núcleos, tendo Aurélio Vianna à frente das doações referentes

---

38 Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/superiorindigena/>. Acesso em: 8 mar. 2018. As listas eletrônicas foram um instrumento de grande importância antes do advento das redes sociais, especialmente o Facebook. Hoje, a página nesta rede social passou a se chamar publicamente *Laced/Museu Nacional-UFRJ*, mesmo que seu endereço ainda seja: <https://www.facebook.com/AEducacaoSuperiorIndigena/>.

a indígenas e povos tradicionais.<sup>39</sup> Nas doações referentes ao programa Rede de Saberes, coube ao Laced manter um conjunto de ações que contribuísse para o preparo das universidades públicas e privadas no Brasil visando à melhoria de sua capacidade de promoção de políticas institucionais para acesso, permanência e sucesso de indígenas em cursos de nível superior por meio do treinamento de seus quadros docentes e técnico-administrativos.

Deveríamos, ainda, colaborar para que as organizações indígenas se equipassem para o diálogo concernente às políticas governamentais e institucionais para o ensino superior de indígenas de modo a se tornarem aptas a debater esses temas, com especial ênfase na valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas e em sua importância para a gestão de territórios de suas coletividades. Era ainda parte de nossas atribuições produzir reflexões críticas sobre o próprio PTC e outras ações em prol do ensino superior de indígenas no Brasil, analisando e debatendo a conjuntura política nacional e as ações pertinentes para lhe fazer frente, visando colaborar para a produção de conhecimentos sobre as ações afirmativas para povos indígenas. Para tanto, participantes da equipe produziram dissertações de mestrado (ALMEIDA, 2008, 2013; PAULINO 2008, 2013, 2016) e uma tese de doutorado (BARROSO, 2009), publicadas pelo PTC. Preparamos também três livros sobre a conjuntura e a experiência que levamos a cabo, dois dos quais foram publicados (SOUZA LIMA e PALADINO, 2012a; SOUZA LIMA e BARROSO, 2013b), além da presente coletânea.

Ainda na segunda etapa (2007-2009), o PTC contribuiu para a estruturação e passou a atuar como assessor do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep), pensado por Gersem Luciano Baniwa e outros indígenas para ser uma instituição de formação política, com o qual o Laced manteve parceria de trabalho. O Cinep organizou cursos de formação política para lideranças indígenas cujas aulas foram registradas em vídeo, permitindo a edição de um conjunto de videoaulas disponibilizadas *on-line* com recursos dos projetos subsequentes, para as quais produzimos um caderno de exercícios para trabalho à distância. O Cinep organizou também publicações de trabalhos de pesquisadores indígenas

---

39 As doações para negros com recursos da PHE estavam sob responsabilidade de Denise Dora, então oficial de programa de direitos humanos no escritório da FF no Brasil. A esse respeito, ver Vianna Jr. (2015) e o texto nesta coletânea.

e o primeiro Congresso Nacional de Estudantes Indígenas, realizado em Brasília em 2009 em parceria com o PTC.<sup>40</sup>

Retomamos a ideia surgida em 1999/2002 de implementação dos cursos de especialização que aconteceram na Ufam (2002-2003) e na UFRR (2003-2004). Assim, com o objetivo de transferir os conhecimentos que ajudáramos a produzir (em especial através dos livros paradigmáticos) e de formar indígenas e não indígenas atuantes em postos de gestão na área de educação indígena, desenvolvemos um curso de aperfeiçoamento à distância. Para isso, contamos com técnicos em educação a distância (EAD) da FGV Online.<sup>41</sup> A Secad/MEC, sob a gestão de André Luiz de Figueiredo Lázaro, custeou as turmas piloto, descentralizando recursos para a UFRJ numa operação rotineira à época como forma de viabilizar inúmeras atividades para as quais o MEC não tinha a estrutura operacional necessária.<sup>42</sup> A participação da linguista Susana Guimarães (CGEEI/Secad) foi essencial para assegurar a continuidade do trabalho entre gestões. Nesse período, preparou o material referente à educação escolar indígena em seu sentido conceitual e normativo e participou conosco da seleção de 120 candidatos distribuídos em quatro turmas.

## **Fora do Trilhas, nos caminhos da educação superior para indígenas**

Houve um hiato durante o qual pouco aconteceu no cenário governamental para fomento a novas ações no tocante à pauta da educação

---

40 Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/video-aulas/o-estado-e-os-povos-indigenas-no-brasil/>. Acesso em: 8 mar. 2018. Para as publicações do Cinep, ver: Barroso Hoffmann, Luciano e Oliveira (2010) e Luciano, Barroso Hoffmann e Oliveira (2012).

41 Refiro-me aos cursos de formação de gestores em etnodesenvolvimento, que foram sugestivos de diversos outros processos formativos de gestores indígenas e não indígenas em diversas universidades. Ver <http://laced.etc.br/site/atividades/cursos/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

42 André Luiz de Figueiredo Lázaro é graduado em Letras, mestre e doutor em Comunicação e professor adjunto da Escola de Comunicação da Uerj, da qual foi diretor. Foi sub-reitor de Extensão durante a gestão de Nilcéa Freire como reitora da Uerj e representante da Fundação Ford no Brasil de 2011 a 2015, quando teve início a implantação da política de cotas na instituição. De 2004 a 2006, foi secretário executivo adjunto do MEC e, de 2006 a 2010, secretário da Secad. Hoje, está vinculado à Uerj e à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) através do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil II, financiado pela FF.



escolar indígena. Esse período corresponde aos primeiros anos do governo Dilma Rousseff e à reestruturação organizacional do MEC (início de 2011), quando foi extinta a Secretaria de Educação Especial e suas atribuições repassadas à Secad, que virou Secadi (“i” de Inclusão).<sup>43</sup>

Embora nunca tenhamos perdido a interlocução com a CGEEI, foi a partir da gestão da professora Macaé Evaristo como secretária (2013-2014) que os investimentos em ações de educação para a diversidade retornaram.<sup>44</sup> Em 2013, o curso de aperfeiçoamento a distância foi incluído no catálogo temático da Secadi na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (Renafor) com o nome de Curso de Educação Escolar Indígena: Subsídios para a Gestão Etnoterritorializada, considerado protótipo de curso para qualificação do magistério da educação escolar indígena e passível de ser adotado por outras universidades.

O curso, redimensionado para o formato de aperfeiçoamento (carga horária de 180 horas e integralmente à distância), se destinava a gestores e docentes de educação escolar indígena de todo o Brasil. Foi oferecido no segundo semestre de 2014 a partir da área de educação a distância da UFRJ sob minha coordenação e de Marcos Moreira Paulino. Foram oferecidas 240 vagas, integralmente preenchidas. Setenta e dois alunos concluíram o curso. Havia intenção de, futuramente, adaptar o curso para um mestrado profissional a ser oferecido em rede. Nesse mesmo ano e período, com subsídios para cumprimento da Lei nº 11.645, de caráter semipresencial, sob a coordenação pedagógica de Mariana Paladino e Kelly Russo (ambas integrantes do Laced e do PTC), foi desenvolvido e oferecido, através da Renafor, o curso Cultura e História dos Povos Indígenas, destinado à rede escolar do estado do Rio de Janeiro.<sup>45</sup>

Com a colaboração da Secadi/MEC – através das professoras Rita Potiguara Gomes Nascimento (coordenadora da CGEEI) e Macaé Evaristo (secretária) – foi realizado um seminário de avaliação do que havia

---

43 Para as linhas gerais desse período, ver Souza Lima (2016b).

44 Macaé Evaristo é atualmente secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. Para um CV abreviado, ver: <https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/16910-curriculo-de-maca-e-maria-evaristo-dos-santos>. Acesso em: 8 mar. 2018.

45 Para acesso a parte do material desse curso, ver: <http://laced.etc.br/site/atividades/cur-sos/curso-de-gestao-etno-territorializada-da-educacao-escolar-indigena/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

sido feito em uma década de trabalhos de diversos segmentos engajados nas ações afirmativas para povos indígenas. O seminário Educação Superior de Indígenas: Balanços de uma Década e Subsídios para o Futuro (Brasília, 25 e 26 de novembro de 2013) foi um dos suportes para a elaboração da Portaria nº 389/2014. O relatório do seminário apresentou um balanço geral dos debates e condensou questões importantes para desenvolvimentos futuros. O texto foi distribuído a todos os participantes e interessados e publicado pelo PTC (SOUZA LIMA, 2016a). Da mesma forma, com base no material filmado das mesas, divulgamos os resultados do seminário na forma de vídeo.<sup>46</sup>

Nos dias 12 e 13 de novembro de 2013, realizamos, em Brasília, em parceria com a ONG Instituto Internacional de Educação do Brasil (IIEB), na qual o professor Henyo Trindade Barreto Filho atuava como coordenador de programa, e com a Coordenação Geral de Gestão Ambiental da Funai, a oficina Desafios de Implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI): Processos Formativos em Gestão Territorial no Brasil. A oficina gerou um relatório, ainda não divulgado, e um vídeo.<sup>47</sup>

Com esse trabalho, julgamos difundir os conteúdos básicos de uma formação genérica a que todos os indígenas em universidades deveriam, idealmente, ter acesso, não importando o que estejam cursando, já que espelham os direitos culturalmente diferenciados assegurados na Constituição de 1988 e, ao mesmo tempo, dão conta, de modo relativamente crítico, das políticas de governo pensadas *para* eles (e não necessariamente *com* eles). Publicamos também outros materiais de cunho didático em livro e em vídeo, entre eles a série Videobiografias Indígenas, todos disponíveis na página do Laced.<sup>48</sup>

---

46 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bUz5bBMH-Lc&feature=youtu.be> e <http://laced.etc.br/site/galeria/videos/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

47 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7uWqSKWqdYg&ct=19s> e <http://laced.etc.br/site/galeria/videos/>. Acesso em: 8 mar. 2018. Além de Henyo Barreto Filho, amigo e colaborador desde sua passagem pelo Peti como estagiário, contamos ainda com a interlocução de Andreia Bavaresco (IEB), Cássio Noronha Inglez de Sousa (Contexto Consultoria), Cloude Correia (IEB), Fábio Vaz Ribeiro de Almeida (ISPN), Guilherme Martins de Macedo (GIZ), Marcela Menezes (IEB) e João Guilherme Nunes Cruz (CGGAM-Funai) na elaboração e realização desse seminário.

48 Ver De Paula e Vianna (2011); Paladino e Almeida (2012); Collet, Paladino e Russo (2014); Oliveira (2014). Para a série Videobiografias Indígenas, ver: <http://laced.etc.br/site/acervo/videobiografias-indigenas/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

## Observações finais

Como indicado inicialmente, o presente texto apresentou uma visão geral das atividades desenvolvidas pelo PTC, cujo detalhamento setorial foi desenvolvido em outros trabalhos. Quando pensamos o projeto Trilhas de Conhecimentos em 2003, se estimava na casa de um milhão o número de indígenas matriculados em cursos de nível superior. Os dados do censo da educação superior do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2015 registram um total de 32.147 indígenas matriculados em cursos de nível superior: 9.810 em instituições públicas (7.392 federais, 2.268 estaduais, 150 municipais) e 22.337 em instituições privadas (INEP, 2016).<sup>49</sup>

Esses dados são indícios de amplas transformações na vida dos povos indígenas nas quais a educação escolar, diferenciada ou não, tem uma significativa importância. As teses de doutorado de Gersem Luciano Baniwa (2013) e Chikinha Pareci (ANGELO, 2018), assim como suas próprias trajetórias, são indicativas dessas transformações. Chikinha e Gersem foram representantes indígenas no Conselho Nacional de Educação. Gersem foi coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secad/MEC; Chikinha tem uma extensa e importante atuação no cenário nacional no tocante à educação escolar indígena, tendo participado intensamente no curso de licenciatura intercultural da Unemat.

Com isso, não quero dizer que essas transformações foram positivas ou que tenham se dado no sentido pretendido por muitos de nós. A expansão, sem sombra de dúvida, é devedora da ampliação mais geral do acesso de segmentos sociais menos favorecidos à educação superior, resultado de políticas governamentais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, a Lei nº 12.711/2012), chamada “Lei de Cotas”, ou o programa Universidade para Todos (Prouni).<sup>50</sup>

---

49 No seminário Desafios..., em 2004, Luis Otávio Pinheiro da Cunha, então na Funai e responsável pela ação da agência no tocante à educação, estimou em 1.300 os estudantes indígenas no ensino superior com base nos auxílios financeiros – mais tarde, bolsas (ver ALMEIDA, 2014, para a ação da Funai no tocante ao ensino superior) – fornecidos pela Fundação, frisando estarem esses majoritariamente inscritos em instituições privadas (SOUZA LIMA e BARROSO HOFFMANN, 2007a, p. 85).

50 O Prouni “é o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma

Foram, portanto, políticas universais, com pouca adequação às situações indígenas acessadas. É certo, porém, que, como mencionado, pela via do Prolind, os cursos de licenciatura intercultural se expandiram e formaram um número significativo de professores indígenas, alguns dos quais puderam se beneficiar do chamado Pibid Diversidade, lançado em 2013 por meio de edital da Capes, e, sob o signo das ações afirmativas na pós-graduação, alcançaram títulos de mestrado e doutorado.<sup>51</sup> A eles podemos juntar ainda outros programas governamentais como o Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes, que destaca e incentiva a relação entre universidades e “comunidades populares”, entre elas as indígenas.<sup>52</sup> Em paralelo, uma realidade sobre a qual se tem falado pouco, pensado pouco: o enorme crescimento do assalariamento como fonte de renda entre muitos povos indígenas no Brasil, parte do amplo arco de transformações em curso vis-à-vis modelos pensados como os ideais de territorialização.

Nosso esforço esteve imerso na densa conjuntura desses anos, dialogou com ela e, cremos, teve sua parcela de influência. Os efeitos, olhados de agora, são, no mínimo, ambíguos e só podem ser adequadamente

---

de nível superior”. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

51 “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. O chamado “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. O Pibid Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas)”. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>. Acesso em: 8 mar. 2016.

52 Ver: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17446-programa-pet-conexoes-de-saberes-novo>. Pudemos publicar um importante trabalho de sistematização de alguns dos resultados desse programa em um livro organizado por Ana Elisa de Castro Freitas (2015b), no qual as “Notas de gestão” de André Lázaro (2015) têm especial significado para o conhecimento desse quadro mais abrangente.

sopados se considerarmos aspectos muito distintos e a pressão sobre as terras indígenas ao longo desse mesmo período, fruto da expansão do agronegócio, da retomada de um certo tipo de desenvolvimentismo em que as obras de infraestrutura se superpuseram a cenários já em si complexos e conflituosos. Mas surgem paralelamente reflexões significativas, e vemos – para ficar apenas no campo da antropologia e sem considerar a extensa produção da área de educação – se adensar o conhecimento sobre os efeitos sociais da significativa presença indígena no ensino superior.<sup>53</sup> Sabemos também que os modelos discutidos intensamente nesses cenários em que atuamos fomentaram desdobramentos para a educação superior de quilombolas, impensada até aquele momento e que se transformou em demanda importante (comunicação pessoal de Aurélio Vianna Jr.).

Há também muito material produzido sob a forma de teses e dissertações que vêm surgindo, mostrando ser este um campo fértil para a análise retrospectiva e esforços de síntese. Esses podem ser instrumentos importantes na atual conjuntura política de restrição generalizada e desmonte dos instrumentos anteriormente criados de modo a contribuir para a manutenção das conquistas e viabilização de avanços futuros.

## Referências

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario; BRAND, Antonio; BROSTOLIN, Marta; FERREIRA, Eva Maria; AZAMBUJA, Fernando; LANDA, Beatriz. Rede de saberes: o cotidiano de uma experiência de interculturalidade na universidade. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria M. (Orgs.). *O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento a ações afirmativas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario; NASCIMENTO, Adir Casaro. *Rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: Flacso: GEA: LPP-Uerj, 2013. (Estudos Afirmativos, 1).

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV: ABA, 2002. p. 43-81.

---

53 Para apenas breves menções, ver *Horizontes Antropológicos* números 49 (Antropologia, Etnografia e Educação) e 50 (Políticas de Inclusão) e o dossiê “Ações afirmativas e direitos coletivos” da revista *Campos*, v. 17, n° 2, 2016.

ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de. O índio sabe, o índio faz: os dilemas da participação indígena nas políticas públicas. In: SOUSA, Cassio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; MATOS, Maria Helena Ortolan (Orgs.). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*, II. Brasília: Paralelo 15: GTZ; Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2010. p. 177-185. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/arquivos/11-Povos-II.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

ALMEIDA, Nina Paiva. *Diversidade na universidade: o BID e as políticas educacionais de 'inclusão étnico-racial' no Brasil*. Dissertação (mestrado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2008.

\_\_\_\_\_. *Entre a tutela e a autonomia: a atuação da Funai na promoção do acesso e da permanência de indígenas no ensino superior*. Tese (doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2014.

\_\_\_\_\_. O programa Diversidade na Universidade e as ações afirmativas para o acesso de negros e indígenas ao ensino superior. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria M. (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers: Laced-PTC, 2013. p. 163-194. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

ALMEIDA FILHO, Naomar. *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Salvador: UFBA, 2007.

AMADO, Simone Eloy. *O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização*. Dissertação (mestrado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2016.

AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese (doutorado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.

\_\_\_\_\_.; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina. *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: Flacso: GEA: LPP-Uerj, 2013. (Estudos Afirmativos, 8).

ANGELO, Francisca Navantino Pinto de (Chikinha Pareci). *Educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso: cinco casos, cinco estudos*. Tese (doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2018.

ARAÚJO, Ana Valéria et al. *Povos indígenas e a lei dos "brancos": o direito à diferença*. Brasília: Secad/MEC; Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2006. (Vias dos Saberes, 3;

Educação para Todos, 14). Disponível em: [http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/CoET14\\_Vias03WEB.pdf](http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/CoET14_Vias03WEB.pdf). Acesso em: 8 mar. 2018.

BARNES, Eduardo Vieira. Do Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUSA, Cassio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fabio Vaz Ribeiro de; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; MATOS, Maria Helena Ortolan (Orgs.). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*, II. Brasília: Paralelo 15: GTZ; Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2010. p. 63-73. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/povos-indigenas-ii/>.

BARROSO, Maria M. Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria M. (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers: Laced-PTC, 2013. p. 79-107. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BARROSO HOFFMANN, Maria. *Fronteiras étnicas, fronteiras de Estado e imaginação da nação: um estudo sobre a cooperação internacional norueguesa junto aos povos indígenas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

\_\_\_\_\_; LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de (Orgs.). *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: Cinep, 2010.

BELTRÃO, Jane Felipe. Formação jurídica e povos indígenas: desafios para uma educação superior. Relatório do seminário realizado em Belém, Pará. 21 a 23 de março de 2007. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria M. (orgs.). *O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento a ações afirmativas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. Pelotas (RS), 15 de maio de 2012, durante o II Fórum Internacional da Temática Indígena. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44/34>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BEVILAQUA, Ciméa Barbato. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 167-225, jan.-jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v48n1/a05v48n1.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BONDIM, Renata Gérard. Acesso e permanência de índios em cursos de nível superior. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: ISA, 2006. p. 161-162.

BONDIM, Renata Gérard. Educação superior de indígenas: de que estamos falando? In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria M. (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers:

Laced-PTC, 2013. p. 119-132. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BONDIM, Renata Gérard. Propostas feitas pela Sesu/MEC no seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Publicação do material referente ao seminário realizado em agosto de 2004. Rio de Janeiro: Laced-PTC, 2007. p. 87-90. (Relatório técnico). Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Orgs.). *O programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional antirracista*. Brasília: Secad: Unesco, 2007. (Educação para Todos, 29).

BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A: LPP-Uerj, 2007.

BROOKE, N.; WITOSHYNSKY, M. (Orgs.). *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil. Uma parceria para a mudança social*. São Paulo: USP; Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2002.

BROOKE, Nigel. O escritório da Fundação Ford no Brasil, 1962-2002. Um apanhado histórico. In: BROOKE, N.; WITOSHYNSKY, M. (Orgs.). *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil. Uma parceria para a mudança social*. São Paulo: USP; Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2002. p. 13-53.

CAMPOS, Maria Malta. Da formação de professores à reforma da educação. In: BROOKE, N.; WITOSHYNSKY, M. (Orgs.). *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil. Uma parceria para a mudança social*. São Paulo: USP; Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2002. p. 97-127.

CAMPOS, Maria Malta et al. Fulvia Rosemberg (1942-2014). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, jul.-set. 2014. p. 760-775. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a14v44n153.pdf>.

CANÊDO, Leticia Bicalho. Les boursiers de la Fondation Ford et la recomposition des sciences sociales brésiliennes: le cas de la science politique. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les saviors*, Hors-série, n. 2, p. 33-55, 2009. Disponível em: <http://cres.revues.org/670>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. L'importation et l'exportation de stratégies de construction de savoirs et d'élites d'Etat: la Fondation Ford au Brésil. *Journée d'études circulations transnationales et échelles d'analyse*. Paris: ENS, 2014. Manuscrito. Disponível em: <https://leticiancanedo.wordpress.com/2014/06/23/limportation-et-llexportation-de-strategies-de-construction-de-savoirs-et-delites-detat-la-fondation-ford-au-bresil/>. Acesso em: 8 mar. 2018.



\_\_\_\_\_.; GARCIA, Afrânio Raul Jr. La formation à la recherche au Brésil et la concurrence mondialisée des agences de coopération scientifique. In: LECLERC-OLIVE, Michele; SCARFO GHELLAR, Grazia; WAGNER, Anne-Catherine (Orgs.). *Les mondes universitaires face au marché: circulation des savoirs et pratiques des acteurs*. Paris: Karthala, 2011. p. 351-365.

CAROSO, Carlos; LOSADA, Rafael. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Relatório do seminário realizado em Porto Seguro, Bahia. 16 a 19 de maio de 2007. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria M. (orgs.). *O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento a ações afirmativas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

CASTILLO SALAZAR, Angélica. PAEIIES: um programa de atención a jóvenes indígenas em universidades convencionales mexicanas. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; PALADINO, Mariana (Orgs.). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas em México, Peru, Brasil e Chile*. Rio de Janeiro: E-papers: Laced-PTC, 2012. p. 29-42. (Abrindo Trilhas, 1). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/CaminosHaciaLaEducacionSuperior.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2014.110p. (Traçados, 3). Disponível em: [http://laced.etc.br/site/arquivos/Quebrando\\_preconceitos.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/Quebrando_preconceitos.pdf). Acesso em: 8 mar. 2018.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Negros e indígenas cotistas da UEMS: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 241-271. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. UEMS. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A: LPP-Uerj, 2007. p. 87-114.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. Rumo ao ensino superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Publicação do material referente ao seminário realizado em agosto de 2004. Rio de Janeiro: Laced-PTC, 2007. p. 99-101. (Relatório técnico). Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

DE PAULA, Luís Roberto de; VIANNA, Fernando Luis de Brito. *Mapeando políticas públicas para povos indígenas*. Guia de ações federais. Rio de Janeiro: Contracapa: La-

ced, 2011. (Traçados, 1). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/arquivos/mapeando.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

DIDOU AUPETIT, Sylvie (Org.). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*. México: Iesalc-Unesco: Conalmex: Obsmac, 2014.

\_\_\_\_\_.; GÉRARD, Etienne (Eds.). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas*. Perspectivas latino-americanas. Cidade do México: Iesalc-Unesco: Cintestav-IRD, 2009.

DIDOU AUPETIT, Sylvie; REMEDI, Eduardo. *Programa de atención a estudiantes indígenas en educación superior en América Central: los sellos institucionales*. México: Cinvestav-IPN; Juan Pablos Editor, 2010.

DOSSIÊ AÇÕES AFIRMATIVAS E DIREITOS COLETIVOS. *Campos*, v. 17, n. 2, 2016.

ECKERT, Cornelia; GUSMÃO, Neusa M. M. de; TOSTA, Sandra Pereira; DAUSTER, Tania (Orgs.). Dossiê Antropologia, Etnografia e Educação. *Horizontes Antropológicos*, v. 23, n. 49, set.-dez. 2017.

FARIA, Lina; COSTA, Maria Conceição da. Cooperação científica internacional: estilos de atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 159-191, 2006.

FERNANDES, Maria Luiza; CARVALHO, Fábio Almeida de; REPETTO, Maxim. Desafios da formação superior indígena: o programa E'ma Pia de acesso e permanência de indígenas no ensino superior, Insikiran/UFRR. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria M. (orgs.). *O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento a ações afirmativas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

FIALHO, Maria Helena S. S.; MENEZES, Gustavo Hamilton; RAMOS, André R. O ensino superior e os povos indígenas; a contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 109-118. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FLORES, Lucio. Centro Amazônico de Formação Indígena (Cafi). Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coaiab). In: MATO, Daniel (Org.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*. Procesos de construcción. Logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Unesco-Iesalc, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FRANCHETTO, Bruna. Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contraca-

pa: Laced, 2002. p. 95-99. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/estado-e-povos-indigenas-ii/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2015a. p. 9-17. (Abrindo Trilhas, 4). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/arquivos/LIICUPBR001.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2015b. (Abrindo Trilhas, 4). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/arquivos/LIICUPBR001.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

GARNELO, Luiza; PONTES, Ana Lúcia (Orgs.). *Saúde indígena: uma introdução ao tema*. Brasília: Secadi-MEC, 2012. (Vias dos Saberes, 5; Educação para Todos, 38). Disponível em: [http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET15\\_Vias05WEB.pdf](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET15_Vias05WEB.pdf). Acesso em: 8 mar. 2018.

GESTEIRA e MATOS, Kleber. Educação escolar indígena. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas de qualidade na educação: um balanço institucional*. Brasília: SEF/MEC, 2002. p. 235-283.

GESTEIRA e MATOS, Kleber. Ensino superior e povos indígenas. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 207-239. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

GONZÁLEZ PLITT, Maria Elena; GONZÁLEZ GÓMEZ, Yessica. Inequidad educativa en estudiantes indígenas de Chile: el caso de los Mapuche. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; PALADINO, Mariana (Orgs.). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas em México, Peru, Brasil e Chile*. Rio de Janeiro: E-papers: Laced-PTC, 2012. p. 161-187. (Abrindo Trilhas, 1). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/CaminosHaciaLaEducacionSuperior.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

GOULART, Ana Caroline. *Experimentar, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos kaingang e guarani na Universidade Estadual de Londrina – PR*. Dissertação (mestrado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

\_\_\_\_\_. Impasses marcam a execução de políticas de educação. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil, 2006-2010*. São Paulo: ISA, 2011. p.102-108.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Que educação diferenciada é essa? In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil, 2011-2016*. São Paulo: ISA, 2017. p. 111-113.

GUIMARÃES, Susana Grillo. A diversidade sociocultural nas políticas públicas educacionais. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 195-205. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. (Textos para discussão, 807).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 8 mar. 2018.

JAUMONT, Fabrice. *Strategic philanthropy, organizational legitimacy, and the development of higher education in Africa: the partnership for higher education in Africa (2000-2010)*. Tese (PhD). Nova York: New York University, 2014.

KANT DE LIMA, Roberto. Entre as leis e as normas: éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na justiça criminal. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 6, n. 3, p. 549-580, out.-dez. 2013. Disponível em: [http://www.ineac.uff.br/sites/default/files/library/files/artigo\\_kant\\_revista\\_dilemas\\_0.pdf](http://www.ineac.uff.br/sites/default/files/library/files/artigo_kant_revista_dilemas_0.pdf). Acesso em: 8 mar. 2018.

LÁZARO, André. Notas de gestão. In: FREITAS, Ana Elisa de Castro. *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/conexões de saberes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2015. p. 19-28. (Abrindo Trilhas, 4). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/arquivos/LIICUPBR001.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

LIMA, Ludmila Moreira. Cooperação e parceria no contexto de um projeto piloto: a experiência do PPTAL. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Gestar e gerir: para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Nuap: Relume-Dumará, 2003. p.147-198. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/gestar-e-gerir/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Gersem Baniwa). *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no alto rio Negro*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *CADERNOS DE PENSAMENTO CRÍTICO LATINO-AMERICANO*. Rio de Janeiro: Clacso/Flacso, v. XXXV, p.18-21, jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Secad-MEC; Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2006. (Vias dos Saberes, 1; Educação para Todos, 12). Disponível em: [http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/CoLET12\\_Vias01WEB.pdf](http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf) Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_.; BARROSO HOFFMANN, Maria; OLIVEIRA, Jô Cardoso de (Orgs.). *Olhares indígenas contemporâneos II*. Brasília: Cinep, 2012.

MAIA, Marcus. *Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: Secad-MEC; Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2006. (Vias dos Saberes, 4; Educação para Todos, 15). Disponível em: [http://laced.etc.br/site/trilhas/livros/arquivos/CoLET15\\_Vias04WEB.pdf](http://laced.etc.br/site/trilhas/livros/arquivos/CoLET15_Vias04WEB.pdf). Acesso em: 8 mar. 2018.

MICELI, Sergio. *A desilusão americana: relações acadêmicas entre Brasil e Estados Unidos*. São Paulo: Sumaré, 1990.

\_\_\_\_\_. A Fundação Ford e os cientistas sociais no Brasil, 1962-1992. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *História das ciências sociais no Brasil*. v. 2. São Paulo: Sumaré, 1995. p. 341-395.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A Fundação Ford no Brasil*. São Paulo: Sumaré: Fapesp, 1993.

OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. *Etnodesenvolvimento & universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Santa Cruz, 2015.

OLIVEIRA, Bruno Pacheco de. *Bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2000. (Videodocumentário). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jqcdgtTAOH8> Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Mídia índio(s): comunidades indígenas e novas tecnologias de comunicação*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2014. (Traçados, 4). Disponível em: [http://laced.etc.br/site/arquivos/Midia\\_indios.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/Midia_indios.pdf) Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Muita terra para pouco índio?* Porto Alegre: ABA; Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2002. (Videodocumentário). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wAh2nokq-iM> Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Pisa ligeiro*. Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2004. (Videodocumentário). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FseTLA9D4jg> Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Quebra a cabaca e espalha a semente: desafios para um protagonismo indígena*. Rio de Janeiro: E-papers, 2015. Disponível em: [http://laced.etc.br/site/arquivos/quebra\\_cabaca.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/quebra_cabaca.pdf) Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Trilhas de Conhecimentos*. Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2007. (Videodocumentário). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PAjJaX00btY> Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_.; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Educação superior de indígenas: balanços de uma década e subsídios para o futuro*. Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2015. (Videodocumentário). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bUz5bBMH-Lc&feature=youtu.be> Acesso em: 8 mar. 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco de; ROCHA FREIRE, Carlos Augusto da. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Secad-MEC: Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2006. (Vias dos Saberes, 2; Educação para Todos, 13). Disponível em: [http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/ColET13\\_Vias02WEB.pdf](http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/ColET13_Vias02WEB.pdf). Acesso em: 8 mar. 2018.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998.

\_\_\_\_\_. Sem a tutela, uma nova moldura de nação. In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal (Orgs.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Anpocs, 2008. p. 251-275.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Terras indígenas no Brasil: uma avaliação preliminar de seu reconhecimento preliminar e outras destinações sobrepostas. In: RICARDO, C. A.; OLIVEIRA FILHO, J. P. Museu Nacional. *Terras Indígenas no Brasil*. São Paulo: Cedi, 1987. p. 7-32. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/TERRASI1.PDF> Acesso em: 8 mar. 2018.

OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal (Orgs.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Anpocs, 2008.

PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre ‘jovens’ indígenas ticuna, Amazonas*. Tese (doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2006. Disponível em: <http://flasco.redelivre.org.br/files/2012/07/391.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_.; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced-Museu Nacional, 2012. (Traçados, 2). Disponível em: [http://laced.etc.br/site/arquivos/Laced\\_Entre%20a%20diversidade%20e%20a%20desigualdade.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/Laced_Entre%20a%20diversidade%20e%20a%20desigualdade.pdf) Acesso em: 8 mar. 2018.

PALADINO, Mariana; GARCÍA, Stella (Orgs.). *Educación escolar indígena*. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.

PAULINO, Marcos Moreira. Ações afirmativas para indígenas no Paraná. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p.

273-306. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf> Acesso em: 8 mar. 2018.

PAULINO, Marcos Moreira. Mais de uma década da primeira política de ação afirmativa para povos indígenas: novos elementos para debate. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (Org.). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. p. 123-149. (Abrindo Trilhas, 5). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LEDSUPIND001.pdf> Acesso em: 8 mar. 2018.

PAULINO, Marcos Moreira. *Povos indígenas e ações afirmativas – o caso do Paraná*. Dissertação (mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

PERIA, Michelle Elaine. *Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Rio de Janeiro*. Dissertação (mestrado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2004.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil, 2006-2010*. São Paulo: ISA, 2011.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil, 2011-2016*. São Paulo: ISA, 2017.

ROCHA, Ednéia Silva Santos. Contribuições da Fundação Ford à formação e consolidação de campos científicos no Brasil. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 93-117, set. 2016-fev. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Leandro Feitosa. Indígenas no Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford e os aportes do Trilhas de Conhecimentos. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 133-162. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf> Acesso em: 8 mar. 2018.

RUSO, Kelly. O Observatório da Educação Escolar Indígena e a relação entre universidades e comunidades indígenas no desenvolvimento da educação intercultural: uma análise a partir do Edital 01/2009 Capes/Secadi/Inep. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (Org.). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. p. 63-93. (Abrindo Trilhas, 5). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LEDSUPIND001.pdf> Acesso em: 8 mar. 2018.

SCHUCH, Patrice; VÍCTORA, Ceres Gomes; SILVA, Sergio Baptista da (Orgs.). Dossiê Políticas de Inclusão. *Horizontes Antropológicos*, v. 24, n. 50, jan.-abr. 2018.

SILVA, Rosa Helena Dias da. O Estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o plano nacional de educação. *Tellus*, ano 2, n. 2, p. 123-136, abr. 2002. Disponível em: <http://tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/15/25>. Acesso em: 8 mar. 2018.

SILY, Paulo Rogério Marques. Casa da ciência, casa da educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1835). Tese (doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

SOUSA, Cássio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Orgs.). *Gestão territorial em terras indígenas no Brasil*. Brasília: Secadi/MEC; Unesco, 2013. (Vias dos Saberes 6; Educação para Todos, 39). Disponível em: [http://laced.etc.br/site/arquivos/ViaDosSaberes\\_Gestao.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/ViaDosSaberes_Gestao.pdf) Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_.; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; MATOS, Maria Helena Ortolan (Orgs.). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*, II. Brasília: Paralelo 15: GTZ; Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2010. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/povos-indigenas-ii/> Acesso em: 8 mar. 2018.

SOUSA, Cassio Noronha Inglez de; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; WENTZEL, Sondra (Orgs.). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2007. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/povos-indigenas/> Acesso em: 8 mar. 2018.

SOUZA, Hellen Cristina de. *Educação superior para indígenas no Brasil (mapeamento provisório)*. Tangará da Serra: Unemat/Iesalc, 2003.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 24, n. 50, p. 377-448, jan.-abr. 2018.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2016a. (Abrindo Trilhas, 5). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LEDSUPIND001.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2016b. p. 11-28. (Abrindo Trilhas, 5). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LEDSUPIND001.pdf> Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. A participação indígena no contexto dos governos Lula. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil, 2006-2010*. São Paulo: ISA, 2011. p. 91-98.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do projeto Trilhas de Conhecimento. In: \_\_\_\_\_.; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos*



e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Educação superior de indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A: LPP-Uerj, 2007. p. 253-279.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. El proyecto Sendas de Conocimientos: una experiencia universitaria de construcción de políticas gubernamentales de educación superior para pueblos indígenas. In: \_\_\_\_\_.; PALADINO, Mariana (Orgs.). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas em México, Peru, Brasil e Chile*. Rio de Janeiro: E-papers: Laced-PTC, 2012a. p. 117-160. (Abrindo Trilhas, 1). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/CaminosHaciaLaEducacionSuperior.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam? *Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano*. Rio de Janeiro: Clacso/Flacso, v. XXXI, p. 22-23, out. 2012b.

\_\_\_\_\_. Povos indígenas na universidade: avanços e desafios. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil, 2011-2016*. São Paulo: ISA, 2017. p. 114-117.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Povos indígenas no Brasil contemporâneo: de tutelados a “organizados”. In: SOUSA, Cassio Noronha Inglês de; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; ALMEIDA, Fabio Vaz Ribeiro de; MATOS, Maria Helena Ortolan (Orgs.). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento, II*. Brasília: Paralelo 15: GTZ; Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2010. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/arquivos/03-Povos-II.pdf> Acesso em: 8 mar. 2018.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Problemas de qualificação de pessoal para novas formas de ação indigenista. In: \_\_\_\_\_.; BARROSO HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002. p. 83-94. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/estado-e-povos-indigenas-ii/> Acesso em: 8 mar. 2018.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas de Roraima. In: MATO, Daniel (Org.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Caracas: Unesco-Iesalc, 2008. p. 167-176. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/images/stories/brasil.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria M. A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013a. p. 45-77. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas*, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013b. (Abrindo Trilhas, 2). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf> Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Trilhas de Conhecimentos*. O ensino superior de indígenas no Brasil. Programa de fomento e investigação. Rio de Janeiro, 2003. Manuscrito.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista*, III. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002a. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/alem-da-tutela-iii/>.

\_\_\_\_\_. (orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Publicação do material referente ao seminário realizado em agosto de 2004. Rio de Janeiro: Laced-PTC, 2007a. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). *Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002b. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/estado-e-povos-indigenas-ii/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002c. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/etnodesenvolvimento-e-polit/>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Universidade e povos indígenas. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Seminário em agosto de 2004. Rio de Janeiro: Laced-PTC, 2007b. p. 5-32. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_.; IGLESIAS, Marcelo Piedrafitá; GARNELO, L.; PACHECO, João. A administração pública e os povos indígenas. In: FALEIROS, V. de P. et al. (Orgs.). *A era FHC e o governo Lula: transição?* Brasília: ISA, 2004. p. 293-326.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos; PALADINO, Mariana (Orgs.). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas em México, Peru, Brasil e Chile*. Rio de Janeiro: E-papers: Laced-PTC, 2012a. (Abrindo Trilhas, 1). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/CaminosHaciaLaEducacionSuperior.pdf> Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. De sendas y caminos. Repensando experiencias de educación superior de indígenas en países de América Latina. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas em México, Peru, Brasil e Chile*. Rio de Janeiro: E-papers: Laced-PTC, 2012b. p. 10-28. (Abrindo Trilhas, 1). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/CaminosHaciaLaEducacionSuperior.pdf> Acesso em: 8 mar. 2018.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; RIBEIRO, Gustavo Lins; CARVALHO, Luis Felipe. *Educação intercultural no nível universitário em países da América Latina*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2018. No prelo.

VALENTE, Renata Curcio. *A GTZ no Brasil*. Uma etnografia da cooperação alemã para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

\_\_\_\_\_. Conceitos e metodologias de desenvolvimento social da GTZ e projetos para povos indígenas no Brasil: reflexões de um processo de larga escala. In: SOUSA, Cassio Noronha Inglez de; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; WENTZEL, Sondra (Orgs.). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2007. p. 113-135. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/povos-indigenas/> Acesso em: 8 mar. 2018.

VIANNA, Fernando de Luiz Brito; FERREIRA, Eva Maria L.; LANDA, Beatriz dos Santos, AGUILERA URQUIZA, Antonio H. *Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014. (Abrindo Trilhas, 3). Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LINDES001.pdf> Acesso em: 8 mar. 2018.

VIANNA JR., Aurélio. Prefácio. In: OLIVEIRA, Assis das Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. *Etnodesenvolvimento & universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Santa Cruz, 2015. p. v-xiv.



# **O processo de implantação do projeto Trilhas de Conhecimentos**

Maria Macedo Barroso

Este artigo descreve o processo de planejamento da seleção e implementação dos núcleos universitários que receberam recursos da Pathways to Higher Education Initiative (PHEI), da Fundação Ford, em sua versão voltada para indígenas no Brasil, conduzida pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Museu Nacional (MN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Analisa as características das universidades incluídas no processo de seleção do programa, as razões dessas escolhas, a situação dos grupos indígenas em suas áreas de influência e os dados disponíveis sobre esses grupos em relação à oferta de serviços educacionais. Descreve ainda as principais propostas voltadas para a montagem de políticas de ensino superior de indígenas no Brasil surgidas até meados da década de 2000.

## **O processo de demanda induzida e o quadro institucional-universitário quando o projeto Trilhas de Conhecimentos teve início**

O processo para a escolha dos núcleos universitários que receberiam recursos da PHEI para fomentar ações voltadas para o acesso, a permanência e o sucesso de indígenas no ensino superior, a cargo do projeto Trilhas de Conhecimentos (PTC), coordenado pelo Laced, foi iniciado em abril de 2004 após a definição do formato de demanda induzida para sua implementação em discussões com o escritório da Fundação Ford no Rio de Janeiro. Nessas discussões, foi descartada a hipótese de realização de uma concorrência nacional, tendo em vista as dificuldades de elaboração de um edital para isso. Alegou-se na ocasião que esse processo estaria sujeito a riscos de contestação legal, como havia ocorrido no caso da implementação da Pathways para afrodescendentes, o que

deveria ser evitado para não retardar o início do funcionamento dos núcleos. Ficou acertado ainda que o projeto selecionaria entre três e cinco núcleos (SOUZA LIMA e BARROSO, 2003).

Inicialmente, a equipe do Laced pensou em trabalhar com a hipótese de duas universidades na Amazônia Legal, onde se concentrava a maior parte da população indígena do país, e três universidades distribuídas entre as demais regiões, visando garantir uma ampla amostragem da diversidade de situações indígenas existentes no Brasil. Levando-se em conta tanto os percentuais de população indígena quanto a existência de projetos ou de iniciativas já em curso voltados para a educação superior indígena, avaliou-se que os estados a serem priorizados no processo de demanda induzida seriam Amazonas, Roraima, Mato Grosso e Acre, na Amazônia Legal; Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste; Bahia, na região Nordeste; e Paraná, na região Sul. A equipe do Laced pretendia priorizar os cursos universitários regulares, e não os cursos de magistério superior específicos para indígenas, que já eram objeto de legislação regulamentada e com implementação iniciada no país. Desejava-se estimular os núcleos a apresentarem propostas de trabalho visando às carreiras universais dentro de um espectro relativamente fechado de cursos que tivessem ligação direta com a oferta de serviços aos povos indígenas, assim como avaliar a pertinência, o mercado de trabalho e a competitividade de novos cursos (SOUZA LIMA e BARROSO, 2003).

A precariedade e a falta de compatibilidade dos dados existentes sobre as populações indígenas e sua situação escolar no Brasil (detalhes adiante), bem como a não previsão de uma etapa de diagnóstico anterior ao início efetivo do projeto, foram condições pouco favoráveis ao processo de demanda induzida. Buscou-se sanar essas limitações introduzindo – como exigência para a elaboração dos projetos das universidades contatadas – um item voltado para a realização de mapeamentos qualitativos sobre a situação escolar indígena nos respectivos estados, bem como a cobrança de que as universidades envolvidas passassem a registrar, de forma sistemática, a presença de alunos indígenas por ocasião do vestibular e da matrícula nos cursos, procedimentos até então inexistentes nas instituições de ensino superior do país. Nesse sentido, havia o entendimento de que, em certos casos, como o Amazonas, tratava-se muito mais de visibilizar uma presença existente, mas ignorada e destituída de qualquer tipo de atenção.

Em abril de 2004, quando o Trilhas começou, eram tímidas e bastante novas as experiências voltadas para o ensino superior de indígenas no Brasil, algo que, de resto, não se distinguia da realidade dos demais países latino-americanos. No final da década de 1980, um convênio com a Universidade Católica de Goiânia (UCG) permitiu a oferta de cinco vagas em um projeto de extensão em Biologia e outras cinco em Direito para estudantes indígenas dos povos suruí, terena, yanomami, karajá e pankararu. A iniciativa não teve continuidade devido a um parecer negativo do Conselho Universitário da UCG. Na década de 1990, ocorreram duas experiências de destinação de vagas para alunos indígenas: uma na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e outra na Universidade do Tocantins (Unitins), mas nenhuma teve continuidade. Em 2001 e 2003, em decorrência da legislação sobre formação de professores no país, surgiram, na Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e na UFRR, os dois primeiros cursos de formação de professores indígenas em nível superior, habilitando os formados a lecionar nos ensinos fundamental e médio. A primeira turma da Unemat contou com 200 estudantes indígenas e a da UFRR, com 60.

Em 2001 e 2003, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) ofereceu dois cursos de normal superior, que habilitavam os professores indígenas formados a lecionar no segmento de primeira a quarta série do ensino fundamental. A partir de uma iniciativa conjunta da UEMS e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), quando o Trilhas teve início, discutia-se a implantação de uma licenciatura intercultural que habilitasse para o ensino em todo o segmento fundamental e médio. Além disso, o Mato Grosso do Sul contava com a única experiência de cotas para indígenas visando aos cursos universais já em funcionamento, implantada na UEMS em julho de 2003 em decorrência de lei estadual aprovada em dezembro de 2002.

Na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), o conselho universitário havia aprovado um curso sequencial de complementação de estudos em Liderança Indígena, iniciado em 1997. Tal iniciativa, que visou facilitar o acesso de indígenas ao ensino superior e a capacitação das lideranças, acabou por gerar enorme frustração nos estudantes indígenas, pois concedia apenas um certificado de participação e não diploma universitário. Ainda na década de 1990, a Ufam ofereceu, em São Gabriel da Cachoeira, cursos modulares nas disciplinas de Filosofia e Ciência

Sociais. Os cursos eram presenciais, com o deslocamento de professores para a área, conferindo diplomas legalmente reconhecidos. Os cursos de formação de professores indígenas em nível superior, por sua vez, ainda engatinhavam no estado quando o Trilhas teve início, havendo apenas uma iniciativa de formação de professores indígenas, na área de Ciências Naturais, oferecida pelo Instituto de Ciências Biológicas do *campus* de Maués da Ufam. Em 2003, a Ufam abriu cinco vagas para indígenas em seu curso de mestrado em Sociedade e Cultura.

No Acre, o projeto de criação da Universidade da Floresta (UF), lançado em 2004, previa a criação de três unidades, sendo uma de pesquisa (o Instituto da Biodiversidade), uma de graduação (nos *campi* de Cruzeiro do Sul e Assis Brasil) e outra de formação (a Escola da Floresta, centro técnico vocacional pertencente à Secretaria de Educação do Estado do Acre, já em funcionamento em Cruzeiro do Sul). Os professores indígenas formados em cursos de agentes florestais com o apoio da organização não governamental Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) ainda não tinham tido seus diplomas reconhecidos em nível de ensino médio, tampouco se havia conseguido implantar um curso de formação de professores em nível superior na Universidade Federal do Acre (Ufac).

No Paraná, políticas de reserva de vagas para indígenas foram regulamentadas a partir de 2001, quando as várias universidades estaduais começaram a realizar o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, em atendimento à Lei estadual nº 13.134/2001, que reservava três vagas em cada universidade paranaense para serem disputadas exclusivamente por índios integrantes de sociedades indígenas do Paraná.<sup>1</sup> Essa iniciativa indicava, por si só, um terreno importante a investir, decorrendo daí o interesse daquele estado pelo Trilhas. Em 2004, em atendimento a um termo de convênio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), foram reservadas cinco vagas em cursos regulares para integrantes de sociedades indígenas de todo o Brasil.

Na Bahia, a implantação de cotas para índios na Universidade Federal da Bahia (UFBA) previa 2% das vagas de seus cursos para índios e descendentes e incluiu, em cada curso, além do total de vagas

---

1 Estavam envolvidas na proposta as seguintes universidades: Universidade Estadual de Londrina-UEL, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual de Ponta Grossa (Uepg), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).



estabelecido, duas vagas extras a serem ocupadas por índios aldeados ou moradores de comunidades remanescentes de quilombos.<sup>2</sup> Quando o Trilhas começou, a UFBA não contava com cursos de formação de professores em nível superior.

Em Pernambuco, registrava-se a oferta anual de uma vaga para alunos indígenas no mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por meio de convênio estabelecido com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), além de haver registros da Fundação Nacional do Índio (Funai) dando conta da presença de cerca de 130 estudantes indígenas em cursos de graduação das universidades públicas e particulares do estado em 2003. As reivindicações quanto à formação de professores indígenas em nível superior, contudo, ainda não haviam sido atendidas.

Em Minas Gerais, as discussões sobre diversidade e inclusão na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), incluindo-se cotas para negros e índios, foram paralisadas quando começou o debate sobre a abertura de cursos noturnos naquela universidade. Em 2001, havia sido instituída uma comissão especial para subsidiar a elaboração de um programa institucional voltado para as populações indígenas. Em 2002, a comissão apresentou um relatório sugerindo a criação de “percursos formadores” a serem oferecidos aos estudantes indígenas, concedendo diplomas de graduação correspondentes a cursos com percursos e áreas temáticas diferentes daqueles já implantados na UFMG. O relatório propunha também a criação de um curso de formação de professores em nível superior a fim de dar continuidade à formação dos professores indígenas do estado já formados no ensino médio (UFMG, 2002).

Em março de 2004, a Universidade de Brasília (UnB) assinou um convênio com a Funai que garantiu, mediante um teste de seleção, a transferência de 15 indígenas que estavam cursando universidades particulares para seus quadros.

Em relação à presença de indígenas no ensino superior em instituições privadas, as informações eram bastante precárias à época do início do projeto. Segundo dados da Funai, de um total de aproximadamente mil estudantes cursando o ensino superior universal em 2003, cerca de

---

2 A inclusão da categoria “índios descendentes” no programa de cotas da UFBA foi decorrente de reivindicação encaminhada pela União do Índios Descendentes (Unid), uma organização criada por índios urbanos da Bahia.

80% estavam no ensino privado e 20% no ensino público.<sup>3</sup> No seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, que lançou o projeto Trilhas em 2004, foram apresentados dados provenientes da Coordenação Geral de Educação e da Coordenação Geral de Documentação da Funai relativos a 1.300 indígenas que ingressaram em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, entre 2000 e 2003.<sup>4</sup> A partir dos dados processados pela Funai sobre 884 estudantes pertencentes a esse contingente, foram prestadas as seguintes informações:

[...] os indígenas que atualmente estão frequentando cursos de ensino superior estão concentrados na área de Ciências Humanas e Sociais, que chega a representar, em termos percentuais, em torno de 82% do total de estudantes matriculados. Quanto à área de Ciências Biológicas e da Saúde, o percentual é de aproximadamente 8%, sendo menor ainda na área de Ciências Exatas e Tecnológica, com 4% apenas.

Considerando o número de alunos atualmente matriculados por unidade da federação, os estados que mais possuem indígenas matriculados no ensino superior são os seguintes: Mato Grosso (251), Mato Grosso do Sul (224), Pernambuco (130), Amazonas (96), Roraima (66), Santa Catarina (65), Paraná (53) e Paraíba (42). As matrículas no âmbito do Piauí referem-se a indígenas provenientes do Maranhão, enquanto os matriculados em Brasília têm proveniências diversas, ainda que o Nordeste prevaleça entre estes. Não foi registrado nenhum caso de matrícula nos seguintes estados: Pará, Rondônia, Bahia, Sergipe, Espírito Santo e Rio de Janeiro, mas a precariedade dos dados pode ser o motivo desta ausência de informação.

Considerando o número de matrículas por curso, os dados são os seguintes: Licenciatura específica (255), Pedagogia (183), Direito (58), Letras (50), Biologia (35), Ciências Sociais (35), Administração de

---

3 Ou seja, sem registrar os 260 alunos que estavam matriculados nos cursos de formação específica de professores indígenas em nível de terceiro grau na Unemat e na UFRR em 2003.

4 Dados preliminares de levantamento ainda incompleto à época do seminário. Em alguns estados, como Amazonas, constatou-se que as informações estavam bastante defasadas. Mas em outros, como Mato Grosso e Paraíba, elas foram consideradas bastante atualizadas. Os números não incluíam estudantes que não chegaram a se matricular nem os que abandonaram o curso.

Empresas (31), História (31), Geografia (29), Matemática (28) e Enfermagem (20).

Tomando como referência o povo indígena, os percentuais mais altos de matrícula são os seguintes: Terena (112), Pankararu (81), Xavante (80), Guarani (74), Kaingáng (56), Baré (52), Potiguara (42), Karajá (36), Bakairí (33) e Bororo (32). Os Kaingáng estão presentes, por ordem de importância, nos seguintes estados: Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Os Xavante estudam principalmente em Mato Grosso, mas também se fazem presentes em instituições de ensino de outros estados, como é o caso de Mato Grosso do Sul. Os Guarani em Mato Grosso do Sul apenas, os Terena em Mato Grosso do Sul e São Paulo, os Pankararu em Pernambuco e São Paulo, enquanto os Karajá em Tocantins e em menor número em Mato Grosso. Somente 63 dos 230 povos indígenas existentes no país têm membros seus matriculados no ensino superior (Luiz Otávio Cunha *apud* BARROSO HOFFMANN e SOUZA LIMA, 2007, p. 97-98).

Esses dados não discriminavam em que universidades esses alunos estavam matriculados nem explicitava o fato de que, em alguns casos, como no das universidades Cathedral (antiga Unicen), com filiais no Mato Grosso e Roraima, da Unigran e da UCDB, no Mato Grosso do Sul, e em diversas unidades da Pontifícia Universidade Católica (PUC), as universidades particulares forneciam algumas bolsas integrais ou parciais aos alunos indígenas. O quadro também não registrava experiências recentes de alunos indígenas estudando no exterior, como o caso dos estudantes cursando medicina em Cuba com bolsas fornecidas pelo governo cubano.<sup>5</sup>

A realização tanto do seminário Desafios quanto da I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena (Ciesi), promovida pela equipe responsável pelo funcionamento do terceiro grau indígena da Unemat, nos meses de agosto e setembro de 2004 respectivamente, constituiu-se em importante parâmetro para subsidiar o processo de demanda induzida, permitindo à equipe do Trilhas ter acesso a informações ainda pouco sistematizadas e divulgadas, bem como travar contato pessoal com as principais equipes envolvidas com iniciativas voltadas para

---

5 Exemplo dado pelo representante do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) no seminário Desafios.

o ensino superior de indígenas no Brasil. O seminário do Trilhas teve um espectro mais amplo, procurando reunir o conjunto de atores governamentais e não governamentais ligado à discussão do ensino superior indígena tanto a partir das políticas de inclusão social e ação afirmativa, relacionadas à presença indígena nos cursos superiores universais, quanto da implementação da legislação de educação indígena decorrente da perspectiva multiculturalista da Constituição de 1988, traduzida na criação de cursos superiores de formação de professores indígenas. A Ciesi, por sua vez, concentrou-se exclusivamente nessa segunda direção, pautando-se pela presença dos atores ligados às licenciaturas interculturais existentes e em gestação, tendo ainda a característica de ter reunido, pela primeira vez no Brasil, atores ligados à implantação da perspectiva da educação intercultural em vários países da América Latina (CIESI, 2004). Nesse sentido, a Conferência permitiu avaliar o quanto a discussão era incipiente também nos demais países do continente, não havendo registro de iniciativas anteriores à década de 1990.

Vale registrar que, desde o início, o Trilhas buscou priorizar o diálogo com as universidades públicas, definindo seu primeiro seminário como um espaço voltado para a discussão das formas como poderiam ser encaminhadas dentro delas as políticas de ação afirmativa. Visava-se também contribuir para delinear propostas voltadas para a definição de políticas públicas para atender às demandas indígenas por ensino superior. Nesse sentido, a conclusão expressa em um de seus grupos de trabalho coincidia com a visão da equipe do projeto: “O grupo entende que o espaço privilegiado para desenvolver um debate em torno de políticas públicas relativas a ações afirmativas são as universidades públicas” (SEMINÁRIO DESAFIOS..., 2004a, p. 33).<sup>6</sup> Essa postura marcava uma posição importante em um momento em que o governo federal acabava de sinalizar na direção oposta ao anunciar o programa Universidade para Todos (Prouni, 2004), que privilegiava o espaço das universidades privadas para implementar políticas de promoção de acesso ao ensino superior de populações carentes, indígenas e afrodescendentes. Nos marcos da reforma universitária, também discutida naquele momento, as medidas relativas a cotas dividiam opiniões e sofriam diversas idas e vindas, ora mais, ora menos favoráveis aos segmentos visados, mas sempre sem prever recursos orçamentários para dar suporte adequado aos alunos cotistas.

---

6 Ver o relatório do GT 01, “Políticas homogeneizantes e direitos diferenciados: a educação superior nas demandas indígenas”.

Na verdade, os dois programas governamentais de ação afirmativa implementados no governo Lula – o Diversidade na Universidade, mantido com recursos de um empréstimo de US\$ 5 milhões do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), complementados com uma contrapartida de US\$ 4 milhões do governo federal do Brasil, iniciado no final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, e o Prouni, ligado a acordos de isenção fiscal firmados entre o governo e as universidades particulares – se mostraram inoperantes para as populações indígenas em suas fases iniciais de execução, algo seguidamente denunciado pelos círculos indígenas e indigenistas. Esse quadro confirmava a impressão de que as políticas de inclusão social do governo se voltavam bem mais para a situação e o perfil das populações afrodescendentes, não levando em consideração as especificidades das populações indígenas.

Assim, vale registrar que, em todos os editais lançados entre 2002 e 2004, o Diversidade na Universidade incluiu apenas nove estados, excluindo unidades da federação com expressivos contingentes indígenas, como os estados do Amazonas e de Roraima, questão amplamente cobrada dos representantes do programa no seminário Desafios.<sup>7</sup> O Prouni, por sua vez, também se mostrou virtualmente inócuo para os alunos indígenas em razão da inclusão, entre as exigências de participação no programa, da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ao qual a maioria dos alunos indígenas não tinha acesso por viver em áreas distantes dos locais de execução das provas.

No contexto institucional universitário ligado a políticas do governo federal, a ação ligada à promoção do ensino superior de indígenas mais bem-sucedida do primeiro governo Lula, em que pese os inúmeros atrasos ligados a problemas burocráticos para liberação de verbas, foi o lançamento do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), regido por edital aprovado em junho de 2005, que, embora não pudesse ser considerado uma “política pública” dado seu caráter transitório e pontual, forneceu recursos para as seguintes linhas

---

7 Além disso, embora pudesse incluir ações de acesso e permanência, aquele programa se voltara, até então, apenas para ações de acesso, traduzidas no financiamento a cursos pré-vestibulares para populações carentes, afrodescendentes e indígenas, distribuindo recursos sobretudo a prefeituras e organizações não governamentais para a criação dos mesmos. Não haviam sido contempladas as ações de permanência, deixando de atender às reivindicações quanto à concessão de bolsas de estudo a alunos cotistas, registradas, por exemplo, no caso da UEMS. Ver a transcrição dos debates do GT 03, “Formas de acesso à universidade: obstáculos e acúmulos no ensino superior para os povos indígenas” (SEMINÁRIO DESAFIOS..., 2004b).

de ação: implantação e manutenção de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior (valor máximo de R\$ 500 mil por projeto); elaboração de projetos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior (valor máximo de R\$ 100 mil por projeto); permanência de alunos indígenas na educação superior, bem como mobilização e sensibilização das comunidades acadêmicas para esse propósito (valor máximo de R\$ 100 mil por projeto).<sup>8</sup> Embora o fulcro do programa tenha sido a formação de professores indígenas, o fato de ter sido incluído no edital um eixo voltado para a presença de indígenas no ensino superior, e, portanto, aberto a ações ligadas aos cursos universais, pode ser considerado uma consequência direta do diálogo mantido pela coordenação do Trilhas com a equipe da Secretaria de Ensino Superior (Sesu) do MEC. Deve ser registrado ainda que o lançamento do Prolind evidenciava a fragilidade existente quanto aos recursos para o financiamento dos cursos de formação superior de professores indígenas, mantidos até então por meio de acordos precários e sem nenhuma garantia de continuidade entre as universidades, as secretarias estaduais de educação e a Funai.

8. Ao final de 2006, e já depois da implementação do Prolind, verificava-se a seguinte situação em relação ao ensino superior de indígenas nas universidades públicas:

---

8 No primeiro eixo, foram aprovados o projeto “Formação intercultural de professores”, da UFMG, e o “Projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural”, da UFRR. No segundo eixo, foram aprovados os projetos “Diagnóstico socioeducacional das populações indígenas no Paraná”, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), “Elaboração de projeto de curso de licenciatura específica para formação de professores indígenas mura”, da Ufam, “Licenciatura para professores indígenas”, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e “Universidade da Aldeia”, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). No terceiro eixo, foram aprovados os projetos “A permanência do estudante indígena na UEMS: uma proposta de ação”, da UEMS, “Povo pataxó em luta pela educação superior”, da UFBA, “Educação e interculturalidade: políticas de permanência dos estudantes indígenas na UFT”, da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), e “Caracterizar as condições de saúde/educação nas comunidades guarani e kaingang na área indígena Rio das Cobras-PR”, da Unioeste. Finalmente, foram pré-aprovados três projetos no eixo 1: “Curso de licenciatura plena para professores indígenas”, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), “Projeto de formação de professores indígenas – 3º grau indígena”, da Unemat, e “Licenciaturas interculturais das áreas: Ciências Sociais, Educação Matemática, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza”, da UEMS.

**Quadro I**  
**Licenciaturas interculturais em execução (2006)**

<b>Estado</b>	<b>Universidade</b>	<b>Federal / estadual</b>	<b>Professores em formação</b>
Minas Gerais	UFMG	Federal	150
Goiás + Tocantins	UFG + UFT	Federal	60
Mato Grosso do Sul	UFGD	Federal	60
Roraima	UFRR	Federal	180
Mato Grosso	Unemat	Estadual	100
Amazonas	UEA	Estadual	250
São Paulo	USP	Estadual	80

Fonte: levantamento realizado pela equipe do Trilhas em dezembro de 2006.

**Quadro II**  
**Licenciaturas interculturais em construção (2006)**

<b>Estado</b>	<b>Universidade</b>	<b>Federal/estadual</b>	<b>Apoio Prolind</b>
Amazonas	Ufam	Federal	Sim
Pernambuco	UFCE	Federal	Sim
Bahia	Uneb	Estadual	Sim
Paraná	UEL	Estadual	Sim
Acre	Ufac	Federal	Não
Amapá	Ufap	Federal	Não
Pernambuco	UFPE	Federal	Não
Ceará	UFCE	Federal	Não

Fonte: levantamento realizado pela equipe do Trilhas em dezembro de 2006.

**Quadro III**  
**Ações afirmativas para indígenas nos cursos universais das universidades públicas (2006)**

<b>Estado</b>	<b>Universidade</b>	<b>Federal / Estadual</b>	<b>Vagas disponibilizadas</b>
Paraná	UEL	Estadual	Seis suplementares
Paraná	UEPG	Estadual	Seis suplementares
Paraná	Unioeste	Estadual	Seis suplementares
Paraná	Unicentro	Estadual	Seis suplementares
Paraná	UFPR	Federal	Cinco suplementares

Continuação

Estado	Universidade	Federal / Estadual	Vagas disponibilizadas
Minas Gerais	Unimontes	Estadual	Cinco por cento das vagas para portadores de deficiências e indígenas
Minas Gerais	UEMG	Estadual	Cinco por cento das vagas para portadores de deficiências e indígenas
São Paulo	Unifesp	Federal	Dez por cento de vagas adicionais para negros, pardos ou indígenas oriundos de escolas públicas
São Paulo	Unicamp	Estadual	Dez pontos a mais no vestibular para negros, pardos ou indígenas
São Paulo	USP	Estadual	Dez vagas para índios, negros, carentes e deficientes no mestrado em Direito
Rio de Janeiro	Uerj	Estadual	Cinco por cento para deficientes e índios
Rio de Janeiro	Uenf	Estadual	Cinco por cento para deficientes e índios
Rio de Janeiro	Uezo	Estadual	Cinco por cento para deficientes e índios
Brasília	UnB	Federal	Dez vagas em cursos na área de Saúde, Ciências Biológicas, Nutrição, Enfermagem e Obstetrícia, Medicina e Farmácia
Goiás	UEG	Estadual	Dois por cento para índios e portadores de deficiências
Mato Grosso do Sul	UEMS	Estadual	Dez por cento das vagas para índios
Mato Grosso	Unemat	Estadual	Vinte e cinco por cento das vagas para negros, pardos e indígenas que tenham estudado em escolas públicas
Bahia	UFBA	Federal	Duas vagas suplementares por curso para índios aldeados e 2% de cotas para índios descendentes
Amazonas	UEA	Estado	Cento e setenta e quatro vagas oferecidas exclusivamente para indígenas
Tocantins	UFT	Federal	Noventa e oito vagas oferecidas exclusivamente para indígenas

Fonte: levantamento realizado pela equipe do Trilhas em dezembro de 2006.



## O processo de demanda induzida para escolha dos núcleos do PTC

O processo de demanda induzida para escolha dos núcleos foi iniciado com visitas a universidades dos estados do Amazonas e de Roraima, escolhas mais ou menos óbvias por concentrarem os maiores contingentes de população indígena na Amazônia Legal – o primeiro em termos absolutos, reunindo 113.391 indivíduos, e o segundo em termos percentuais, com uma população que representava cerca de 8% do total do estado, como é possível verificar no quadro a seguir, montado a partir dos dados fornecidos pelo censo do IBGE de 2000, que trabalhou com o critério de autoidentificação.

**Quadro IV**  
**Quadro comparativo da população indígena e da população geral por unidade da federação na Amazônia Legal**

Unidades da federação	População geral	População indígena	%
Rondônia	1.379.787	10.683	0,77
Acre	557.526	8.009	1,43
Amazonas	2.812.557	113.391	4,03
Roraima	324.397	28.128	8,67
Pará	6.192.307	37.681	0,60
Amapá	477.032	4.972	1,04
Tocantins	1.157.098	10.581	0,91
Maranhão	5.651.475	27.571	0,48
Mato Grosso	2.504.353	29.196	1,16

Fonte: IBGE, 2000.

Não foram apenas critérios numéricos, entretanto, que definiram as escolhas dentro do processo de demanda induzida, mas também questões ligadas ao quadro institucional universitário, às estimativas de alunos no ensino superior e médio dos estados, à situação do movimento indígena e à questão fundiária envolvendo as terras indígenas. Além disso, também se levou em consideração a existência de contatos anteriores da equipe do Laced com as universidades. Nesse sentido, vale registrar os dois cursos de especialização em Gestão para o Etnodesenvolvimento ministrados sob a coordenação do Laced na Ufam e na UFRR em 2002 e 2003 respectivamente, iniciativas pioneiras nesse campo e que serviram

de modelo para outros cursos com o mesmo perfil montados posteriormente em outras universidades brasileiras.

### **a) Amazonas**

No Amazonas, o principal interesse do projeto era conseguir alavancar o debate e a efetiva inserção de indígenas no ensino superior, intervindo em um quadro de notória negligência das autoridades locais para com as demandas indígenas, apesar do significativo contingente desses povos naquele estado e da presença de uma das principais organizações do movimento indígena de nível regional, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) (TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2004d).

As terras indígenas no Amazonas abrangiam 26,8% da superfície total do estado e 44% da extensão total de todas as terras indígenas do país, ou seja, 45.736.118 ha, restando ainda um grande passivo de terras, em fase inicial de reconhecimento, a ser agregado a esse contingente. Na década de 1990, as associações indígenas se tornaram importantes canais de mediação entre as fontes financiadoras de projetos de desenvolvimento e as comunidades locais e, junto com as ONGs indigenistas, ocuparam a posição de interlocutores fundamentais nos processos de regularização fundiária das terras indígenas. O estado do Amazonas reunia 117 organizações indígenas, o maior número em todo o país, correspondendo a 25% do total nacional. Em 20 anos, a rede de associações indígenas crescera quase 40 vezes. Em 1984, existiam apenas três organizações; em 2004, esse número chegou a 117. Além disso, a sede da Coiab, criada em 1989, era em Manaus. Das 75 associações a ela filiadas, cinco eram associações de professores indígenas e uma de estudantes. A Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas (Copiam) foi criada em 1999, oriunda da antiga Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima (Copiar), criada em 1989.<sup>9</sup>

---

9 A Copiar surgiu no bojo de um processo de organização do movimento de professores indígenas, a partir dos anos 1980, sob a forma de encontros que resultaram em associações que visavam discutir e reivindicar um sistema de educação escolar diferenciado, bilíngue e intercultural para os povos indígenas. Nesse sistema, deveriam ser contemplados os seguintes requisitos: reconhecimento e capacitação dos professores indígenas, reformulação de parâmetros e conteúdos curriculares e do material didático utilizado nas aldeias, gestão e controle das escolas pelos docentes e comunidades indígenas e valorização das línguas e culturas indígenas. Receberam o incentivo e o apoio de organizações indígenas, de dioceses da Igreja católica, do Cimi-Norte, de

O Amazonas concentrava a maior parcela de povos (65 ou 28%) e terras (178 ou 30%) indígenas do Brasil. Quanto aos números dessa população, variações significativas ocorriam segundo as fontes, registrando-se 113.391 indivíduos pelo censo do IBGE, 83.966 pelo censo da Funai e 57.901 pelo do Instituto Socioambiental (ISA). Os povos indígenas localizados no estado eram os seguintes: Apurinã, Arapaço, Aripuanã, Banavá-Jafi, Baniwa, Barasana, Baré, Canamari, Cocama, Cubeu, Deni, Desana, Himarimã, Hixkaryana, Issé, Jarawara, Juma, Juriti, Kairaxana, Kambeba, Kanamanti, Karafawyána, Karapanã, Karipuna, Katawixi, Katukina, Katwená, Kaxarari, Kaxinawá, Kayuisana, Korubo, Kulina, Maku, Marimam, Marubo, Matis, Mawaiâna, Mawé, Mayá, Mayoruna, Miranha, Miriti, Munduruku, Mura, Parintintin, Paumari, Pirahã, Piratapuaia, Sateré-Mawé, Suariana, Tariana, Tenharin, Ticuna, Torá, Tucano, Tuyuca, Waimiri-Atroari, Waiwai, Wanana, Warekena, Wayampi, Xeréu, Yamamadi, Yanomami e Zuruahã.

Segundo dados do censo do IBGE de 2000, 16,6% da população indígena do estado do Amazonas residia em áreas urbanas. Uma grande parcela dessa população apresentava baixos níveis de escolarização, ou seja, não ingressava ou não conseguia permanecer em um sistema de ensino excludente que não atendia às suas necessidades e demandas específicas de educação. Aproximadamente 50% daqueles que se declararam indígenas (31.024 indivíduos) com idade igual ou superior a 15 anos (61.833 indivíduos) tiveram menos de um ano de instrução. Se acrescentarmos aqueles que estudaram até o máximo de sete anos, o que não abrangia a totalidade do período equivalente ao ensino fundamental, constatava-se que cerca de 90% dos indígenas (55.367) acima dos 15 anos de idade não concluíram o ciclo básico de escolaridade.

Segundo o censo escolar indígena de 1999, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Amazonas contava com 370 escolas e 925 professores indígenas, atendendo a 25.626 alunos indígenas. Destes, 78,4% estavam cursando o ensino fundamental (primeiro grau); 6,7%, a educação infantil; 8,9% integravam as turmas de alfabetização; 1,3%, o ensino médio (segundo

---

outras entidades indigenistas não governamentais e de agências de cooperação internacional. No estado do Amazonas, a organização de professores indígenas mais antiga é a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues (OGPTB), fundada em 1986 como resultado de encontros que foram realizados desde 1982 no Alto Solimões (cf. FERREIRA, 2001).

grau); e 4,8%, a educação de jovens e adultos (supletivo).<sup>10</sup> Um total de 268 professores indígenas era formado em magistério (ensino médio), sendo 86 em magistério indígena, e 66 completaram o segundo grau em outra formação. Apenas oito professores indígenas completaram o terceiro grau com magistério e nenhum o terceiro grau sem magistério. Em 1999, cursavam o ensino médio 327 alunos indígenas, todos em escolas estaduais. Segundo os dados da Funai apresentados no seminário Desafios (BARROSO HOFFMANN e SOUZA LIMA, 2007), o Amazonas era o quarto estado com maior número de indígenas matriculados no ensino superior, totalizando 96 universitários indígenas.<sup>11</sup>

Quando o Trilhas se iniciou, a discussão sobre ações afirmativas dedicadas ao ingresso e permanência de indígenas no ensino superior ainda era bastante incipiente nas duas universidades públicas do estado, Ufam e UEA. Além disso, a articulação e o diálogo entre os integrantes do movimento indígena, do meio universitário e dos órgãos governamentais de educação eram muito precários. Dirigentes e representantes de organizações indígenas pressionavam as autoridades acadêmicas das respectivas instituições de ensino superior a assumirem compromissos ante o problema, mas os resultados concretos até então eram mínimos.

Na UEA, havia sido elaborada uma proposta, mas nenhuma iniciativa relativa à sua implementação foi deflagrada. O Centro de Estudos Superiores Indígenas (Cesi) se destinava à formação de professores indígenas visando suprir a demanda não atendida por uma educação diferenciada e intercultural para as quatro últimas séries do ensino fundamental nas aldeias (quinta a oitava série) e para o ensino médio. Pretendia-se oferecer cursos de licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens, Artes e Literatura. Tal proposta estava inserida em um conjunto de esforços implementados nos últimos anos no sentido de mostrar preocupação com algumas aspirações dos povos indígenas, que assumiram, assim, visibilidade na esfera de ação do governo estadual, como o projeto Pira-Yawara. Criado em 1994, esse projeto estava direcionado à formação de professores indígenas para o

---

10 Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação-AM e da Gerência de Educação Escolar Indígena, em 2001, o estado do Amazonas contava com 623 escolas, 1.296 professores e 34.397 alunos indígenas. A demanda indígena para o ensino universitário foi verificada a partir da existência de 568 estudantes indígenas no ensino médio.

11 Dados da comunicação apresentada por Luiz Otávio Pinheiro da Cunha na mesa “Rumo ao ensino superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista”.

ensino de primeira a quarta série e a elaboração de material didático específico para as escolas indígenas; à formação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (Ceeiam), composto por 27 conselheiros; à constituição do grupo de trabalho interinstitucional para formulação de novos parâmetros de política indigenista; e à criação da Fundação Estadual dos Povos Indígenas (Fepi).

A Ufam atuava em vários municípios do interior do estado, muitos deles habitados por expressiva população indígena, oferecendo cursos de bacharelado e licenciatura ministrados sem nenhuma reformulação para atender às demandas e necessidades específicas de tais estudantes e de suas comunidades e grupos de origem. O curso sequencial criado em 1997 com o objetivo de capacitar lideranças em nível superior conferiu apenas um certificado de participação em vez do título de graduação, agregando aleatoriamente disciplinas introdutórias de cursos diversos e frustrando as expectativas dos estudantes indígenas matriculados. Os cursos modulares oferecidos, na década de 1990, em São Gabriel da Cachoeira nas áreas de Filosofia e Ciências Sociais formaram cerca de uma centena de indígenas.<sup>12</sup>

Em 2003, o mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia (Ufam) abriu cinco vagas para alunos indígenas, escolhidos com base no critério de autoidentificação, sendo que três dos selecionados haviam concluído o curso de especialização de Gestão em Etnodesenvolvimento promovido pelo Laced naquela universidade. Em 2004, devido às contestações que surgiram ao mecanismo de autoidentificação na seleção daquele curso, buscou-se aprofundar a discussão em torno dos critérios de identificação, sobretudo porque a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) estabelecera como prioridade institucional a concessão de bolsas de pós-graduação a programas que contassem com políticas de ação afirmativa e de inclusão social. Em abril de 2004, pressionada pela Coiab e pelo Ministério Público, foi institucionalizado um grupo de professores e pesquisadores da universidade a fim de assessorar a reitoria na formulação de ações dirigidas aos povos indígenas. Quando da visita da equipe do Trilhas de Conhecimentos, em abril de 2004, o processo de organização estava nessa comissão. Na ocasião, pensou-se em constituir um núcleo do projeto na Ufam. O grupo, que contava com cerca de 50 professores, pesquisadores e alunos de várias áreas de

---

12 Os cursos, iniciados em 1998, eram abertos a estudantes indígenas e não indígenas.

conhecimento, apresentou, em julho de 2004, uma proposta preliminar à equipe do Laced, contemplando dois conjuntos de cursos:

Uma graduação em Enfermagem no município de São Gabriel da Cachoeira, na região do alto rio Negro, visando atender à demanda por parte das populações indígenas que estavam assumindo, cada vez mais, os esforços de saúde e educação em suas comunidades. Esse município tinha a maior diversidade de povos indígenas do Amazonas e uma enorme concentração de índios que habitavam tanto aldeias mais ou menos próximas da cidade quanto a própria sede municipal. A região também concentrava o maior índice indígena de escolaridade no nível do ensino médio, com forte demanda por formação universitária.

Um conjunto de cursos para formação de professores indígenas em nível de graduação, com opções nas áreas de Ciências Naturais, História, Geografia e Letras (língua portuguesa/língua indígena). Esses cursos deveriam atender à região do médio Amazonas, contemplando os municípios de Maués, Parintins e Autazes, de forma a suprir a alta demanda de professores indígenas ali existente.

O relatório da equipe do Trilhas de Conhecimentos sobre as possibilidades de implantação de um núcleo do projeto no Amazonas foi concluído com o comentário de que as universidades públicas do estado não haviam até então absorvido de modo consistente as demandas por formação superior das lideranças indígenas, confrontadas com a complexidade do contexto interétnico contemporâneo, que exigia o processamento constante de novas informações e a aquisição e produção permanente de novos conhecimentos visando ao planejamento e à execução de projetos de gestão territorial, de alternativas de renda, de afirmação étnica, de saúde e de educação. Por esse motivo, e dada a implantação de algumas iniciativas na Ufam voltadas para a inclusão de estudantes indígenas no ensino superior por força da pressão do movimento indígena, assim como a existência de contatos institucionais e acadêmicos anteriores da equipe do Laced com aquela universidade, considerou-se que o Trilhas poderia fornecer ao recém-criado Grupo de Referência para Assuntos Indígenas, “[...] fruto da confluência circunstancial de um conjunto de docentes e dotado ainda de uma incipiente organicidade, a pauta articulada de diretrizes necessária para a criação de um núcleo voltado a promover um ambiente universitário mais receptivo aos alunos indígenas” (TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2004d, p. 11). A fragilidade desse

grupo acabou por afetar a continuidade das negociações com a Ufam, interrompidas quando o mesmo se desarticulou por ocasião da demissão da universidade de um de seus coordenadores no final de 2004. Perdeu-se, com isso, ao menos temporariamente, a possibilidade de montagem de um dos núcleos previstos para a Amazônia.

#### ***b) Roraima***

Segundo dados do projeto Trilhas de Conhecimentos (2004c), a escolha de Roraima como segundo estado a implementar o processo de demanda induzida na Amazônia se deveu à confluência de condições extremamente favoráveis. Na verdade, a ideia de “núcleos”, tal como colocada no Trilhas, se inspirara em grande medida no modelo do Núcleo Insikiran, instalado na UFRR em 2001, depois de um longo processo de negociações entre setores do movimento indígena e aquela universidade. Como resultado desse diálogo, chegou-se a uma estrutura totalmente pioneira e inédita dentro das universidades brasileiras, na qual professores universitários, representantes de organizações indígenas – incluindo o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (Omir) e a Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR) –, membros da Funai e funcionários da Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (Secad) de Roraima trabalhavam juntos na definição de propostas, temáticas e prioridades dos povos a serem atendidas pela via da inserção de indígenas no ensino universitário.

Além disso, um ponto importante a ser destacado no regimento do Insikiran e que se afinava com a proposta do Trilhas era a previsão não apenas da formação de professores indígenas, mas também a elaboração de propostas curriculares de outros cursos de formação superior de interesse dos povos indígenas. O regimento registrava também o objetivo de “propiciar meios para o acesso a conhecimentos técnicos, científicos, artísticos e humanísticos produzidos pela humanidade”, o que abria a possibilidade de trabalhar o acesso de indígenas aos cursos universais. Detalhava também vários aspectos voltados para a defesa dos conhecimentos tradicionais indígenas e a realização de pesquisas sobre eles de modo condizente com a legislação internacional ratificada pelo Brasil, com destaque para a Convenção 169 da Organização Internacional do

Trabalho (OIT), apresentando, assim, todas as condições institucionais requeridas para a implementação da perspectiva de atuação colocada pelo Trilhas (UFRR, 2002b).<sup>13</sup>

Além dessas condições institucionais favoráveis e já consolidadas dentro da universidade federal, Roraima contava ainda com uma das situações fundiárias mais notáveis do país, podendo ser considerado o estado brasileiro com a situação mais favorável nesse terreno para os índios, já que quase 40% de seu território, correspondente a 18 mil km<sup>2</sup>, estava legalmente em mãos dos povos indígenas graças às extensas campanhas em favor da demarcação de suas terras que, desde os anos 1980, mobilizaram a opinião pública nacional e internacional, sobretudo no caso dos ianomâmi. Em 2004, quando o Trilhas começou, estava no auge o debate sobre a homologação da terra indígena Raposa/Serra do Sol, questão que dividia tanto o movimento indígena quanto a sociedade de Roraima, com grande repercussão nacional, em torno da demarcação em área contínua ou “em ilhas” daquele território. Vale registrar que o governo do estado, ligado à expansão dos interesses da mineração e do agronegócio, adotara uma posição francamente hostil à demarcação contínua, o que ameaçava, pela força de seu lobby no Congresso Nacional e pelas barganhas realizadas em troca de apoio político do governo Lula, a homologação das terras sob aquele formato. Os resultados desse debate teriam inevitavelmente grande repercussão sobre o futuro da questão fundiária ligada aos índios no Brasil.<sup>14</sup>

---

13 Os artigos 26 e 27 da OIT-169 tratam da área de educação entre os povos indígenas e tribais. “Artigo 26. Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. Artigo 27. 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade”.

14 A demarcação em área contínua foi ratificada pelo Supremo Tribunal Federal em 2009.



Em 2004, existiam 32 terras indígenas no estado de Roraima, em sua maior parte com a situação fundiária regularizada a partir da década de 1990. De acordo com a Funai, nove grupos indígenas viviam em Roraima, com uma população total estimada de 31.265 pessoas distribuídas entre os grupos ianomâmi, ingarikó, macuxi, patamona, taurepang, Waiwai, waimiri atroari e wapichana. Os dados do censo de 2000 do IBGE dão conta de apenas 28.128 indivíduos, que, ainda assim, representavam cerca de 8% da população total do estado, composta por 324.397 habitantes. O ISA, por sua vez, registra 32.771 índios em Roraima. Segundo os dados fornecido por essa instituição, chama atenção o fato de que, à exceção dos waimiri atroari, que viviam no sul de Roraima e no Amazonas, todos os demais eram povos situados em região de fronteira nacional, cujos indivíduos se distribuíam entre os territórios da Guiana, da Venezuela e do Brasil. A terra indígena Raposa/Serra do Sol, cuja homologação em área contínua foi finalmente decidida em 2005, acrescentou 1.747.464 ha ao total das áreas indígenas do estado de Roraima.

No contexto educacional, o censo do Inep (1999) informa que, dos 6.644 alunos indígenas matriculados nas escolas indígenas do estado, apenas 141 estavam no ensino médio. Por outro lado, os números do IBGE (2000) apontam 6,13% dos estudantes indígenas nesse mesmo nível de ensino. Como o Inep trabalhou apenas com dados sobre alunos das escolas indígenas, os dados sobre estudantes indígenas moradores de Boa Vista não apareceram no censo. As falas das lideranças indígenas e informações recentes de pesquisadores locais revelam uma grande demanda dessa população não apenas por educação básica, mas também por ensino superior.

Quanto à situação dos estudantes indígenas em Roraima que cursaram ou estavam cursando o ensino superior, vale registrar que, em 1994, havia sido feita uma experiência de reserva de vagas remanescentes para estudantes indígenas na UFRR, resultante de demanda apresentada pelo CIR e pela Opir. Essa demanda, acatada pela reitoria, resultou no ingresso de alguns estudantes wapichana e macuxi na universidade, algo que, logo a seguir, foi objeto de inúmeros questionamentos na justiça por alunos não índios.<sup>15</sup> Dos estudantes que ingressaram em 1994, apenas

---

15 Segundo dados apresentados na pré-proposta do Núcleo Inskiran ao projeto Trilhas, essa experiência de destinação de vagas remanescentes a indígenas ocorreu dentro de uma ação afirmativa de inclusão de professores da rede escolar pública estadual de

dois conseguiram concluir o curso.<sup>16</sup> Resistências também da parte dos professores ao modelo de reserva de vagas para índios e dificuldades nas condições de adaptação por parte dos alunos indígenas foram apontadas como causas para se pensar em projetos com outras características.

Quando a equipe do Trilhas realizou a primeira visita a Roraima, em maio de 2004, além da turma de 60 professores indígenas que frequentava o curso de formação de professores do Insikiran, iniciado em julho de 2003, registrava-se a presença de seis estudantes em uma das instituições da rede de ensino privado do estado, a universidade Cathedral, de Boa Vista (antiga Unicen). No último vestibular daquela universidade, 27 estudantes indígenas haviam sido aprovados, mas apenas três receberam bolsas de estudo (da própria universidade) e puderam iniciar o curso. As negociações com a direção da universidade para obtenção das bolsas se deu, inicialmente, por iniciativa das organizações indígenas, que participaram do processo seletivo dos alunos beneficiários. A coordenadora da Omir, uma das bolsistas, cursava Administração de Empresas na Cathedral. Foi mencionada ainda a ida de um estudante indígena de Roraima para cursar Medicina em Cuba.

O curso de Formação Superior de Professores implantado em 2003 pelo Insikiran tinha duração de cinco anos e especializações em três áreas: Ciências Sociais (história e geografia), Ciências da Natureza (matemática, física, química e biologia) e Língua, Artes e Literatura. A implantação desse curso só foi possível após o reconhecimento do pleito encaminhado pela “Carta de Canuanin”, enviada em 2002 pela Opir ao Conselho Nacional de Educação (CNE), evidenciando a importância do papel do movimento organizado para a obtenção das conquistas ligadas ao reconhecimento dos cursos superiores de formação de professores indígenas naquele estado.

Esse processo de mobilização marcou uma das principais diferenças entre as experiências de magistério superior indígena em Roraima e no Mato Grosso – as duas únicas existentes no país quando o Trilhas começou –, pois o processo de implantação do curso no Mato Grosso havia

---

Roraima no ensino de terceiro grau por meio de um processo de seleção cujo critério utilizado foi a análise curricular (UFRR, 2005).

16 Entre os indígenas formados estava Joênia Wapichana que veio a se tornar advogada do CIR e uma das lideranças indígenas mais destacadas nas questões relativas à demarcação e homologação da TI Raposa/Serra do Sol. Joênia recebeu o Reebok Human Rights Award 2004, prêmio internacional concedido a ativistas dos direitos humanos.

contado com debate e envolvimento muito menores das coletividades indígenas daquele estado, bem menos organizadas politicamente que as de Roraima.

O projeto de formação de professores coordenado pelo Insikiran se baseava no modelo de formação em serviço, com etapas presenciais realizadas no período de férias escolares. Esse modelo, embora atendesse às especificidades indígenas, distanciava os alunos do contato com os estudantes não indígenas da universidade e dificultava o processo de esclarecimento sobre as questões indígenas junto aos grupos mais conservadores e com mais dificuldade de absorver a presença indígena na UFRR.

Em visita ao CIR na primeira viagem da equipe do Trilhas a Boa Vista, foi destacada, além da formação de professores, a necessidade da criação de cursos preparatórios para o acesso à universidade (não necessariamente pré-vestibulares) com reforço especial nas disciplinas de português e matemática. Sugeriu-se ainda que, caso houvesse a implementação do sistema de cotas, a seleção para o acesso à universidade fosse feita dentro das comunidades indígenas. Finalmente, registrou-se a carência de profissionais indígenas para atuar em órgãos governamentais ligados às questões indígena e ambiental, assim como a oportunidade de apoio ao ensino superior indígena para suprir essa lacuna.

Além do apoio institucional da própria UFRR, que abrisse concurso e acabara de contratar quatro professores fixos (das áreas de Ciências Sociais, Etnomatemática, Letras e Antropologia), o Núcleo Insikiran contava, em 2004, com recursos da Funai e da Secad. Segundo dados publicados no *Jornal do Brasil*,<sup>17</sup> a Funai gastava anualmente, para manter o projeto, mais de 300 mil reais em transporte, alimentação e hospedagem dos estudantes indígenas. O apoio daquele órgão vinha sendo constante e significativo, seja por parte da administração regional, seja por parte do Departamento de Educação da sede central em Brasília, que acompanhava de perto os trabalhos do Núcleo, enviando consultores e professores para cursos e facilitando canais de acesso à burocracia federal ligada ao órgão.

Com relação à Secretaria de Educação, a coordenação do Núcleo Insikiran informou que estava encontrando alguma dificuldade para renovação do convênio existente para o ano de 2005 em função do interesse demonstrado pela titular daquela secretaria em estabelecer uma parceria

---

17 *Jornal do Brasil*, 23 dez. 2003, A5.

com a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), instituição de ensino privada especializada em tecnologias de ensino a distância. A quantidade de alunos a serem formados dentro desse formato – mil por turma, segundo as informações divulgadas – parecia ter sensibilizado as autoridades estaduais em função da visibilidade mais rápida a ser obtida, ainda que com óbvios prejuízos na qualidade da formação, quando comparada ao processo de ensino regular, em que cada turma não ultrapassava 60 inscritos. Em que pese esse tipo de dificuldade e a luta cotidiana para obter recursos paralelos que dessem condições de manutenção dos estudantes indígenas em Boa Vista nos aspectos de transporte, alimentação, moradia e material didático, o trabalho do Insikiran parecia ter consolidado um patamar de colaboração pioneiro entre universidade e organizações indígenas, fazendo com que todos os passos iniciados contassem com um respaldo de base que aumentava consideravelmente as chances de sucesso das iniciativas implementadas.

Apesar de ter um grupo definido quanto às organizações indígenas parceiras, composto, conforme mencionado, por CIR, Opir, Omir e APIRR, isto é, de não incluir, em seus espaços decisórios, o conjunto das representações indígenas do estado, o Insikiran optou por uma estratégia de manter os cursos oferecidos abertos à participação de qualquer estudante indígena interessado, independentemente de suas filiações políticas ou organizacionais. Esse dado é ainda mais relevante quando se leva em consideração a tensa situação da questão indígena no estado, marcada pelas disputas em torno da homologação da demarcação da terra indígena Raposa/Serra do Sol, que dividia o movimento indígena entre aqueles que apoiavam a homologação da reserva em área contínua e os que defendiam a demarcação por ilhas.

No encontro para apresentação e debate do projeto Trilhas com os representantes do Insikiran, a proposta foi bem acolhida, sobretudo por atender a uma antiga reivindicação dos índios por cursos de formação não necessariamente de professores, mas voltados também para outras necessidades de pessoal especializado. O interesse se distribuía em áreas como gestão do território das comunidades, medicina, agronomia, ecologia, veterinária e enfermagem, entre outras. O objetivo também era trabalhar nas organizações indígenas, onde havia necessidade de profissionais de direito, administração, informática, para citar alguns exemplos; ou ainda ocupar os espaços da administração pública que cuidavam da

questão indígena, onde os índios eram cada vez mais solicitados a participar de comissões, conselhos, grupos de trabalho etc.

A possibilidade oferecida pelo Trilhas de financiar cursos de capacitação para professores universitários que viessem a se envolver com a formação dos alunos indígenas foi bem recebida nos debates com o Insi- kiran, uma vez que ainda existiam resistências em muitos departamentos quanto à presença indígena na universidade. Nesse sentido, vale destacar outro aspecto positivo na configuração institucional da UFRR, que con- tava com o Núcleo Histórico Socioambiental (NUHSA), composto por professores das áreas de antropologia, linguística, ecologia e etnobiolo- gia, responsável pelo estabelecimento, no ano de 2003, do convênio com o Laced que permitiu a realização do primeiro curso de especialização em Gestão para o Etnodesenvolvimento. A equipe do NUHSA poderia desempenhar um papel estratégico na formação de quadros da univer- sidade para gerir a acolhida e a permanência dos estudantes indígenas, eventualmente oferecendo cursos (com formato a ser definido) voltados para a capacitação em Antropologia.

Em breve avaliação dos cursos oferecidos pela UFRR que podiam se articular às demandas indígenas, registrava-se a presença de um bom quadro de doutores no Departamento de Biologia, que acabara de apro- var um curso de mestrado e onde já existia uma visão que associava a questão dos recursos naturais às questões sociais e ao campo da cultura. O Departamento de Agronomia era composto por professores oriun- dos, principalmente, da Universidade de Viçosa, caracterizada por uma formação que privilegiava técnicas e modelos monocultores, o que dis- tanciava seus profissionais de algumas necessidades indígenas. O De- partamento de Linguística contava com quatro doutores especializados em idiomas indígenas. No Departamento de História, vinha ocorrendo uma “redescoberta” dos índios; no de Letras, questões ligadas à imagem dos índios vinham sendo trabalhadas pelos professores ligados à área de semiótica. Com relação ao curso de Direito, não existia nenhuma cadeira voltada para o direito ambiental ou indígena, e seus professores não manifestavam interesse em trabalhar com os índios. A Faculdade de Medicina apresentava o melhor potencial nessa direção, contando com um projeto para o acompanhamento tutorial de candidatos com perfil de atuação comunitária no qual se previa incluir indígenas. O projeto visava alterar o perfil dos alunos da Faculdade de Medicina, que vinha

se tornando um centro de formação de médicos de fora do estado de Roraima e sem interesse de se fixar na região.

Após apresentação de uma proposta preliminar pelo Núcleo Insikiran em outubro de 2004, sua discussão pelo Comitê Assessor do Trilhas em novembro do mesmo ano e a reformulação e apresentação de uma versão final em dezembro, foi aprovado, em janeiro de 2005, o Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior, estabelecendo-se, assim, o primeiro núcleo do projeto Trilhas de Conhecimentos.

### ***c) Pernambuco***

Segundo dados do projeto Trilhas de Conhecimentos (2004b), o processo de demanda induzida na região Nordeste, inicialmente previsto para ser realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), acabou mudando de rumo pela divulgação do Trilhas junto a professores da UFPE por iniciativa de representantes do International Fellowships Program e do escritório da Fundação Ford no Rio de Janeiro. Esses professores se dirigiram, então, à equipe do Trilhas para apresentar uma proposta. Apesar da precariedade institucional daquela universidade, que até então não conseguira equacionar as demandas por formação superior de professores naquele estado encaminhadas pela Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), a equipe do Trilhas decidiu iniciar o processo de demanda induzida naquela universidade em razão dos expressivos dados existentes sobre a presença de estudantes indígenas cursando o ensino superior em Pernambuco.

Segundo as informações da Funai, havia cerca de 130 estudantes indígenas distribuídos entre os cursos regulares de universidades públicas e privadas em Pernambuco, o que o colocava na terceira posição no Brasil, ficando atrás apenas de Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul – o primeiro com a maior parte dos 251 alunos mapeados no ensino superior alocados no curso de Formação de Professores Indígenas da Unemat, e o segundo, onde se registravam 224 estudantes, marcado pela presença dos alunos cotistas da UEMS. Além disso, nos contatos realizados pela UFPE com a equipe do Trilhas, havia sido mencionada a possibilidade de estabelecimento de um núcleo integrando professores da UFPE, da Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) e do Centro de Cultura Luiz Freire, o que poderia criar condições institucionais mais favoráveis

à instalação de um núcleo naquele estado. Na primeira visita da equipe do Laced a Pernambuco, em julho de 2004, verificou-se um contato bastante rico com estudantes indígenas chamados a participar das reuniões na UFPE, todos demonstrando intensa preocupação e interesse em trabalhar com suas comunidades de origem, apesar de boa parte deles morar há muitos anos nas cidades, o que demonstrava como eram fortes os preconceitos, às vezes dentro do próprio movimento indígena, quanto aos assim chamados “índios urbanos”. Além disso, alguns desses estudantes eram testemunhas marcantes dos processos de emergência étnica em curso no Nordeste, de grande interesse para o debate sobre as questões indígenas contemporâneas. Apesar desse quadro discente impactante e motivado para a implementação do projeto, os professores envolvidos com a proposta não conseguiram superar a fragilidade institucional anteriormente mencionada e apresentar uma proposta de trabalho nos termos requeridos pelo projeto.

Segundo dados do IBGE, 68% dos 34.669 indivíduos indígenas do estado se concentravam nas áreas urbanas (23.553 indivíduos). Pernambuco era o quarto estado brasileiro em número de indígenas, apresentando, como já mencionado, um dos quadros mais dinâmicos do Brasil em relação aos processos de emergência étnica.<sup>18</sup> Se, em 2000, se regis-

---

18 A reorientação dos estudos sobre fenômenos étnicos nos anos 1970 causou uma profunda redefinição dos parâmetros teórico-metodológicos de construção do conhecimento em duas importantes áreas das ciências sociais: a antropologia social britânica e a sociologia norte-americana sobre imigração (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998). Foi o antropólogo norueguês Fredrik Barth quem consolidou essa nova abordagem relacional, dinâmica e situacional dos grupos étnicos, enfocando as categorias de inclusão e exclusão através das quais a identidade e a alteridade são organizadas socialmente e simbolicamente em contextos complexos e plurais de interação social e de intercâmbio cultural (BARTH, 1969). No Brasil, o antropólogo João Pacheco de Oliveira Filho, professor do Museu Nacional/UF RJ, reformulou substancialmente os estudos sobre as relações interétnicas e a política indigenista a partir da concepção mencionada, tornando-se um dos principais responsáveis, nos anos 1990, pelo surgimento de uma reflexão qualificada sobre a produção de laudos para subsidiar as decisões nas esferas administrativa e judiciária referentes à atribuição de direitos balizados na condição indígena (cf. OLIVEIRA FILHO, 1999b). Nesse contexto, cabe destaque para as novas etnografias sobre emergência étnica indígena no Nordeste produzidas no MN/UF RJ, na UFPE e na UFBA (cf. OLIVEIRA FILHO, 1999a). Esse novo olhar sobre os povos indígenas de regiões de colonização antiga, que não apresentam “evidências” físicas ou culturais de distinção aos demais brasileiros, rompeu com os estereótipos de um exotismo romântico que via como “verdadeiramente indígenas” apenas aqueles grupos isolados no meio da floresta, vivendo em contato harmonioso com a natureza e desprovidos de quaisquer resquícios de civilização. Foram criadas, então, as condições

travam oito etnias no estado, em 2004, já havia 10 grupos oficialmente reconhecidos pela Funai e mais dois lutando por reconhecimento. Os dados do ISA, apresentados em 1999, registravam nove povos indígenas em Pernambuco, distribuídos entre os grupos atikum, fulni-ô, kambiwá, kapinawá, pankararu, pipipã, truká, tuxá e xukuru.

Grande parcela dessa população apresentava baixos níveis de escolarização, ou seja, não ingressava ou não conseguia permanecer no sistema de ensino existente. Aproximadamente 19% daqueles que se declararam indígenas (4.528 indivíduos) com idade igual ou superior a 15 anos (24.223 indivíduos) não tinham ou tiveram menos de um ano de instrução. Se acrescentarmos aqueles que estudaram até sete anos no máximo, que não abrange a totalidade do período equivalente ao ensino fundamental, constatava-se que 70% dos indígenas (16.898) acima dos 15 anos de idade não concluíram esse ciclo básico de escolaridade.

Existiam, em 2004, 11 terras indígenas reconhecidas pela Funai em Pernambuco. Segundo esse órgão, 67% delas se encontravam demarcadas, 33% em demarcação e nenhuma a demarcar. A menor área abrangia 140 hectares e estava demarcada, enquanto a maior, já homologada, abrangia 31.495 ha. Eram unidades territoriais de pequeno porte em comparação com a maioria das grandes extensões (algumas imensas, da ordem de milhões de hectares) de terras indígenas reconhecidas oficialmente na Amazônia, marcando outro padrão e história de territorialização indígena no Nordeste.

Pernambuco era o segundo estado com maior número de organizações indígenas no país, que perfaziam um total de 64. A distribuição das associações por grupo étnico era a seguinte: atikum, oito; fulni-ô, 22; kambiwá, 10; kapinawá, um; pankararu, 10; pipipã, dois; truká, dois; tuxá, uma; e xukuru, oito. Essas associações se caracterizavam como instituições de captação de recursos provenientes de fundos de desenvolvimento controlados por órgãos governamentais, agências de cooperação internacional e entidades civis. Em Pernambuco, o associativismo era estimulado pela Funai e por outros órgãos do governo e representava

---

epistemológicas para um efetivo respeito e reconhecimento jurídico da diversidade das formas de “ser indígena” no Brasil, historicamente e socialmente construídas na relação com os poderes coloniais e nacionais e expressas na memória e no imaginário de coletividades que reivindicam e concebem sua ancestralidade em referência aos povos pré-colombianos – cf. relatório de Sidnei Clemente Peres sobre viagem a Pernambuco (TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2004b).



um expediente paralelo de organização burocrática do clientelismo e da tutela (dos quais algumas ONGs indigenistas não estavam livres), subordinando-se à lógica faccionalista que regia as disputas internas dos grupos indígenas (FIALHO, 2003).<sup>19</sup>

Em relação ao movimento indígena, observava-se uma cisão entre os grupos indígenas do estado, polarizados em torno daqueles que se articulavam em torno da Associação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoimne), do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e do Centro de Cultura Luís Freire, sob a liderança xukuru, e aqueles vinculados à estrutura clientelista e tutelar da Funai, entre os quais se destacavam os fulni-ô e os pankararu.

Segundo o censo de 2000, do IBGE, do total de alunos indígenas na escola, cerca de 65% estavam cursando o ensino fundamental (primeiro grau), 15% o ensino médio (segundo grau) e menos de 3% o ensino superior. Das pessoas fora da escola, 2.469 tinham ensino médio, 428 ensino superior e 32 pós-graduação. Existiam 43 escolas indígenas, onde estudavam 4.014 alunos indígenas (INEP, 1999).

Em 2004, segundo informações fornecidas por antropólogos da UFPE, existiam cerca de 400 professores indígenas no estado.<sup>20</sup> A formação de professores indígenas de primeira a quarta série estava a cargo da UPE e de quinta a oitava série, da UFPE, mas os cursos ainda não haviam sido iniciados.

Dos 102 professores indígenas computados pelo Inep em 1999, 13 (13,26%) não haviam concluído o primeiro grau, 18 (18,36%) concluíram o primeiro grau e 68 (69,36%) concluíram o segundo grau com curso de magistério. Nenhum deles cursou magistério indígena em nível de segundo grau, dois concluíram o segundo grau com outra formação, quatro concluíram o terceiro grau com magistério e um o terceiro grau com formação em outra área. Logo, verifica-se uma grande parcela de

---

19 Verificava-se, portanto, um contexto diferente de consolidação do fenômeno associativo daquele vigente na Amazônia, vinculado a um forte apelo ambientalista e a tendências mais fortemente estabelecidas de internacionalização da luta por direitos. A diversificação do leque de mediadores indígenas e indigenistas possibilitou a criação de uma ampla rede de organizações, extremamente articulada entre si e com interesses e demandas das comunidades locais, contrapondo-se a mecanismos preexistentes de clientelismo e tutela estatais ou não estatais e configurando uma esfera alternativa de resolução dos conflitos inerentes à dinâmica política dos diversos grupos indígenas (cf. PERES, 2003).

20 Segundo o censo do Inep (1999), esse número estaria em torno de 102.

professores indígenas, aproximadamente 70%, que concluiu o ensino médio, mas não ingressou no ensino superior.

Nas conclusões elencadas no relatório sobre a primeira visita a Pernambuco, a equipe do Trilhas observou que o grupo com o qual se iniciaram as conversações na UFPE, ligado principalmente ao Departamento de Ciências Sociais e à pós-graduação em Antropologia, ainda estava em fase inicial de articulação com outros departamentos e universidades, não tendo ficado claras as possibilidades reais de apresentação de uma proposta ao Trilhas em 2004, em que pese a grande demanda de indígenas por ensino superior no estado. No período da visita, não foi possível obter dados numéricos precisos quanto a essa demanda, nem quanto ao número de estudantes que já se encontrava cursando o ensino superior, afóra os dados da Funai. Considerou-se que uma avaliação da situação escolar indígena em Pernambuco deveria fazer parte de qualquer proposta apresentada ao Trilhas, compondo parte de um esforço que congregasse as informações da Funai, da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) e das universidades onde já estudavam alunos indígenas.

Apesar dos problemas detectados, em agosto de 2004, Pernambuco encaminhou uma pré-proposta, reelaborada em outubro do mesmo ano após avaliação da equipe do Trilhas. A proposta foi examinada pelo Comitê Assessor do projeto em janeiro de 2005 e rejeitada no mês seguinte por não apresentar os requisitos institucionais considerados mínimos para sua implementação. A proposta apresentada se apoiava principalmente na atuação de alunos não indígenas da UFPE por meio de atividades de monitoria ou sob a forma de bolsas de pesquisa a serem concedidas com recursos do Trilhas, revelando o fraco comprometimento dos membros do corpo docente das instituições envolvidas na proposta.

Além disso, o foco da proposta contemplou a montagem de um curso pré-vestibular, havendo pouca informação sobre o número de alunos indígenas efetivamente cursando o ensino superior nas universidades públicas e privadas de Pernambuco e que tipos de ação poderiam ser implementadas para beneficiá-los com os recursos do Trilhas. Em junho de 2005, a equipe do Laced voltou a Pernambuco para discutir a apresentação de uma nova proposta. Naquela ocasião, além de representantes da UFPE e da UPE, estiveram presentes também membros da Copipe e do Centro de Cultura Luiz Freire e dois alunos indígenas da UFPE. Nessa reunião, discutiu-se a hipótese de um projeto que atuasse em duas

frentes: criando condições de acesso para alunos indígenas aos cursos das universidades públicas em Pernambuco por meio de preparo para o vestibular universal (já que nenhuma universidade havia instituído o sistema de cotas em Pernambuco) e apoiando a criação de cursos de formação de professores indígenas em nível superior na UFPE de forma a atender à demanda formulada pela Copipe à universidade.

Na ocasião, a coordenação do Trilhas insistiu na proposta de que, a exemplo do que havia sido feito pela UnB, a UFPE criasse mecanismos institucionais que possibilitassem a transferência para seus cursos dos muitos alunos indígenas das universidades privadas pernambucanas (TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2005b). Com a queda da cotação do dólar, que reduziu drasticamente os recursos do projeto, a equipe do Trilhas e o Comitê Assessor optaram por aprovar as propostas vindas de Roraima e do Mato Grosso do Sul (esta envolvendo duas universidades, como relatado adiante), não restando recursos suficientes para financiar outros núcleos e dar continuidade às negociações em Pernambuco.

#### ***d) Tocantins***

A inclusão do estado do Tocantins no processo de demanda induzida do Trilhas se deveu à notícia da implantação de política de cotas em 2004 pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2005). O estado já havia tido uma primeira experiência nessa direção quando a Unitins – criada em 1990 e absorvida pela recém-criada UFT em 2002 – implantou essa modalidade nos vestibulares de 1998 e 1999. Na ocasião, a medida partiu do reitor da universidade, que estabeleceu o sistema de cotas sem consulta à comunidade acadêmica. O sistema consistia na reserva de 5% das vagas para estudantes indígenas, que se submetiam a uma prova única, concorrendo entre si. Nos dois vestibulares em que esteve vigente, o sistema permitiu o ingresso de 18 estudantes indígenas, dos quais seis se formaram e quatro ainda estavam cursando disciplinas em 2005. Em 2000, quando da troca de reitores, o sistema foi suspenso, novamente sem consulta à comunidade universitária. Em 2004, contudo, depois de passar por um logo processo dentro da comissão criada para discutir a implantação de uma política de igualdade racial, o sistema de cotas voltou a ser implantado na UFT a partir de uma demanda encaminhada em 2003 pela Associação dos Professores Indígenas do Tocantins (Aspit) à reitoria.

Como resultado dos debates travados nessa comissão, foi aprovado um sistema de cotas que reservava 5% das vagas em todos os cursos da UFT para estudantes indígenas, o que representava uma média de duas vagas por curso.<sup>21</sup> Em 2004, foi criado o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (Neai) na universidade, que, entre outras iniciativas, lançou o projeto Derrubando Barreiras, reunindo estudantes voluntários da universidade para dar aulas de pré-vestibular a indígenas. Inicialmente, os estudantes se deslocaram nos finais de semana para as aldeias xerente, pretendendo que o programa fosse estendido posteriormente a outras cinco etnias do estado.

Quando o Neai enviou a pré-proposta de núcleo ao Trilhas, em janeiro de 2005, contava-se com um total de 100 vagas disponibilizadas para os índios no vestibular a se realizar no mês seguinte e 118 inscritos para o concurso. Entretanto, verificou-se posteriormente que havia ocorrido um erro na contabilização dos inscritos às cotas, pois diversos candidatos não indígenas, por uma interpretação errônea do formulário de inscrição, haviam se inscrito equivocadamente na seção reservada aos cotistas. Assim, após a revisão da listagem, constatou-se que apenas 33 dos 118 inscritos originalmente como cotistas eram índios e, daqueles, apenas 16 passaram no vestibular. Esse fato fez com que a pré-proposta enviada pelo Neai perdesse completamente a atualidade, pois havia sido dimensionada para uma realidade totalmente distinta da que, de fato, se configurou.

Ao ser informada do ocorrido na visita à UFT, em março de 2005, a equipe do Trilhas avaliou que uma nova proposta deveria ser montada antes que se pudesse pensar em enviá-la ao Comitê Assessor do projeto, estimando não ser possível financiar um núcleo para apoiar apenas 16 indivíduos. O projeto original deveria ser reformulado, buscando-se estratégias para fomentar o acesso de indígenas e a quantidade de alunos atendidos (TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2005c).

A região do Tocantins, estado criado em 1988 após o desmembramento da metade norte do estado de Goiás, apresentava grande interesse para a proposição de medidas voltadas para o ensino superior de indígenas por sua localização em uma área de expansão de fronteiras

---

21 Vale registrar que essa proporção não reproduzia o percentual da população indígena no estado do Tocantins, que representava apenas 0,91% da população geral segundo dados do censo do IBGE de 2000.

econômicas na qual se registravam inúmeras experiências governamentais e não governamentais de implantação de alternativas econômicas para os povos indígenas. Vale registrar que, até então, não haviam sido iniciados cursos de formação superior de professores indígenas naquele estado, registrando-se apenas iniciativas no nível do ensino médio. Em 1992, havia sido firmado um convênio entre a Funai, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins visando ao oferecimento de um curso aos professores em atuação nas escolas indígenas com o caráter apenas de formação continuada. Esse convênio permaneceu em vigor até 1994. Com sua extinção, a Secretaria Estadual de Educação assumiu a formação dos professores e passou a oferecer um curso em nível de ensino médio. Esse curso ainda estava em vigor em 2004, registrando-se, contudo, que aqueles que haviam chegado a concluí-lo ainda não haviam recebido diploma.

Segundo dados do censo escolar indígena do Inep de 1999, havia 58 escolas indígenas no Tocantins, 97 professores indígenas e 2.315 alunos indígenas, estando 714 deles na educação infantil, 163 nas classes de alfabetização e 1.438 no ensino fundamental. O censo não registrou nenhum aluno indígena no ensino médio no estado do Tocantins – o que não devia ser interpretado, contudo, como inexistência de indivíduos indígenas das etnias localizadas naquele estado cursando ou tendo concluído o ensino médio, pois eles poderiam ter frequentado escolas de outros estados ou fora das aldeias, não incluídas naquele censo, que se limitava ao cômputo de alunos em escolas indígenas. Também influíram nos resultados os mencionados problemas de reconhecimento legal do curso de formação de professores em nível médio no estado.

Segundo os dados do censo do IBGE de 2000, por sua vez, 5,81% da população indígena do estado do Tocantins, totalizando 10.581 indivíduos, estava cursando o ensino médio. Vale mencionar que, segundo a Funai e o ISA, o total da população indígena naquele estado não ultrapassava 4.417 e 4.482 indivíduos respectivamente. Sete povos indígenas se situavam no Tocantins: apinajé, avá canoeiro, javaé, karajá, krahô, xambioá e xerente.

Diversas alternativas econômicas apontadas na proposta do Neai indicavam a necessidade de formação técnica e superior que permitisse aos índios assumir o controle de iniciativas em seus territórios. Apesar de todo o potencial descrito e das necessidades claramente delineadas, além

da forte demanda indígena existente, o Neai não chegou a apresentar, em tempo hábil, uma reformulação da pré-proposta de núcleo apresentada ao Trilhas, que não pode, assim, dar prosseguimento às negociações para implantação de um núcleo na UFT.

#### ***e) Mato Grosso do Sul***

Desde o início do projeto Trilhas, o Mato Grosso do Sul foi encarado como um estado prioritário para implementação do processo de demanda induzida, dada a peculiar situação ali existente, onde se registrava um dos maiores contingentes de população indígena do país, estimado em 53.900 indivíduos pelo censo de 2000 do IBGE. O estado também reunia uma série de outras circunstâncias favoráveis à implantação de um núcleo do projeto. Entre elas, poder-se-ia destacar um expressivo contingente de indígenas com formação de nível médio; a posição do Mato Grosso do Sul como o segundo estado da União quanto ao número de alunos indígenas no ensino superior, registrando-se 224 alunos entre 2000 e 2003 segundo dados fornecidos pela Funai; a existência de experiências de dois cursos de normal superior para formação de professores indígenas na UEMS, além do debate sobre a criação de uma licenciatura intercultural por meio de uma iniciativa conjunta daquela universidade e da UCDB; a existência de uma política de cotas para indígenas em funcionamento desde 2003 na UEMS, resultando na presença de 64 indígenas em cursos universitários regulares que poderiam ser imediatamente atendidos pelo projeto Trilhas; o contato e a colaboração de muitos anos da equipe do Laced com lideranças do Cimi envolvidas desde a década de 1970 com a defesa dos interesses indígenas no estado e atuantes na UCDB, instituição pertencente à ordem salesiana de onde haviam partido inúmeras ações voltadas para o campo da educação escolar indígena; e, finalmente, uma das situações mais dramáticas enfrentadas pelas populações indígenas no Brasil no que diz respeito às condições fundiárias, alvo de seguidas denúncias no país e no exterior. Esse conjunto de condições fez com que a equipe do Trilhas pensasse, desde o início, em implantar um núcleo naquele estado e, dadas as condições institucionais descritas, fazê-lo com a participação de duas universidades, a UEMS e a UCDB, sob coordenação desta última.

A UCDB apresentava a maior tradição de envolvimento com a questão indígena no estado, tendo criado, em 1995, o Núcleo de Estudos e

Pesquisas das Populações Indígenas (Neppi), a partir do qual se organizaram dois programas de pesquisa e intervenção desenvolvidos junto às populações indígenas do Mato Grosso do Sul: os programas Kaiowá/Guarani e Terena. O programa Kaiowá/Guarani, criado em 1996 e desde 1997 recebendo apoio do CNPq, iniciou uma série de pesquisas voltadas para a melhoria das condições de vida da população guarani que resultou em diversas ações para a viabilização de alternativas econômicas para aquela população, sempre articuladas com as escolas e os professores indígenas.

Essas atividades fizeram com que membros do programa Kaiowá/Guarani fossem chamados a participar em diversas instâncias de definição e implementação de políticas públicas voltadas para os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, entre as quais o Conselho Distrital de Saúde Indígena, o Conselho de Política Indigenista do Estado do Mato Grosso do Sul, os programas de Formação de Professores Indígenas e o programa Fome Zero Indígena.

Entre as ações desenvolvidas pelos pesquisadores do programa, destacou-se um censo nas escolas indígenas kaiowá e guarani, concluído em 1999, que subsidiou a implantação do programa de formação específica em nível médio de professores daqueles grupos pelo governo do estado (projeto Ará Verá). O programa era voltado para a formação de professores para dar aulas nas primeiras séries do ensino fundamental, verificando-se o envolvimento de quadros daquela universidade também na oferta de cursos para estudantes terena e kadiwéu.

O programa Terena, criado em 1995, foi desativado e voltou a funcionar em 2004, com um projeto de pesquisa e intervenção na área indígena de Limão Verde visando a ações de saúde, educação, meio ambiente e desenvolvimento em parceria com o campus de Aquidauana da UEMS, a prefeitura daquela cidade, o Instituto de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural do Mato Grosso do Sul (Idaterra) e a Secretaria Estadual de Meio Ambiente (Sema).

Entre 1998 e 1999, o Neppi participou do Fórum Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, cujo objetivo era agilizar a implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e dos parâmetros curriculares definidos para a educação escolar indígena, ficando encarregado de coordenar um grupo de estudos sobre essa questão. Das atividades desse grupo resultou um levantamento de dados sobre a educação escolar entre os terena e os kadiwéu.

Os estudos e pesquisas sobre a questão indígena realizados pela UCDB desde meados dos anos 1990 resultaram também na criação de duas linhas de pesquisa em nível de pós-graduação voltadas a essa temática, uma no mestrado em Educação e outra no mestrado em Desenvolvimento Local. No que diz respeito à formação superior em nível de graduação, a UCDB contava, desde 1998, com um acordo com a Funai para concessão de bolsas a estudantes indígenas no qual cada uma das partes se responsabilizava pelo pagamento de 50% das mensalidades daqueles alunos.

Em 2005, quando foi feita a primeira visita da equipe do Trilhas para discutir a implantação de um núcleo do projeto no Mato Grosso do Sul, a UCDB contava com 28 alunos indígenas em seus cursos.<sup>22</sup> Naquele ano, a universidade estava discutindo a implantação de um curso superior de Agroecologia em Terras Indígenas, resultado de uma múltipla parceria envolvendo o Neppi, o programa Pantanal (componente indígena do Programa de Desenvolvimento Sustentável da Região da Bacia do Alto Paraguai, executado pelo Ministério do Meio Ambiente), o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (Ibama) e os governos dos estados de Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul. Essa parceria contou ainda com o apoio financeiro de agências da cooperação internacional e do Idaterra. O curso visava formar profissionais indígenas de nível superior habilitados a assessorar seus grupos sociais de origem em processos de gestão socioambiental utilizando as bases conceituais da agroecologia e do etnodesenvolvimento.<sup>23</sup>

Com relação ao contato e relacionamento da UCDB com outras instituições acadêmicas ligadas ao desenvolvimento de ações e pesquisas junto aos povos indígenas, destacavam-se as atividades realizadas em parceria com o curso de pós-graduação em Educação da Unisinos, o Programa de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), o Programa de Estudo dos Povos Indígenas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o Laced-MN/UFRJ e o Núcleo de História Indígena da Universidade de São Paulo (USP). Em 2004, destacava-se o curso

---

22 Deve-se mencionar, contudo, que esses números só foram computados após o início do Trilhas, fato revelador do quanto a questão do ensino superior de indígenas ainda passava ao largo de sua formação nos cursos universais, concentrando a atenção dos especialistas na criação dos cursos diferenciados de formação de professores, mesmo entre aqueles com longos anos de envolvimento com a questão indígena.

23 Ver ementa do curso de Agroecologia (UCDB e UEMS, 2005a).



oferecido com o Laced e a colaboração do Núcleo de História Indígena da USP denominado Populações Indígenas: Desenvolvimento Local, Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada, com oito módulos e carga horária de 272 horas. Além disso, o Laced também atuou como parceiro da UCDB na realização do seminário Políticas Públicas e Sustentabilidade nas Áreas Indígenas de Mato Grosso do Sul (2005), igualmente apoiado pelo Núcleo de História Indígena da USP, pela ONG Centro de Trabalho Indigenista (CTI), pelo programa Pantanal e pelo governo do estado do Mato Grosso do Sul.

Em 1999, a UEMS criou o curso de normal superior visando à formação de professores da rede pública não portadores de curso superior, habilitados para o ensino fundamental de primeira a quarta série. Em 2001 e 2003, o curso abriu turmas para a formação de professores indígenas, sendo que a primeira reuniu estudantes terena e kadiwéu e a segunda, estudantes guarani. No primeiro caso, foi oferecido um currículo igual ao dos alunos não indígenas; no segundo, foi criado um curso com currículo específico a pedido dos próprios índios. À época do início do Trilhas, a UEMS e a UCDB discutiam conjuntamente uma proposta de criação de terceiro grau indígena a ser implantado na UEMS.<sup>24</sup>

Em 2003, a UEMS havia iniciado, ainda, a primeira turma de pré-vestibular para indígenas com recursos do programa Diversidade na Universidade, a qual, considerando-se o curto tempo de funcionamento do curso devido ao atraso na liberação de recursos por parte do MEC, teve um resultado considerado bom pelos organizadores, resultando na aprovação de 23 dos 129 alunos inscritos.

As políticas de cotas para negros e índios começaram a ser implementadas em julho de 2003 obedecendo duas leis estaduais – nos 2.589 e 2.605 respectivamente.<sup>25</sup> O governo do Partido dos Trabalhadores no estado do Mato Grosso do Sul havia criado uma Coordenadoria de Políticas Contra o Racismo, inicialmente restrito aos negros. Quando os indígenas começaram a participar do processo de discussão, aquela passou a se chamar Coordenadoria de Políticas para a Promoção da

---

24 Vale registrar que o curso de terceiro grau indígena no Mato Grosso do Sul acabaria por ser implantado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), criada em 2005, entrando em funcionamento em 2006.

25 A Lei nº 2.589, que estabeleceu cotas para índios, foi lançada em 26 de dezembro de 2002, e a nº 2.605, que estabeleceu cotas para afrodescendentes, em 6 de janeiro de 2003.

Igualdade Social. A Secretaria de Educação/MS, por sua vez, tinha uma coordenadoria com dois setores, um de gestão de questões indígenas e outro de gestão de processos para a igualdade racial, ligado à questão dos negros. A UEMS passou a desenvolver um trabalho conjunto com essas duas instâncias.

No primeiro ano de funcionamento das cotas, a UEMS apresentou à Comissão de Educação e Cultura do Congresso um documento sobre a produtividade dos alunos negros, indígenas e brancos a fim de rebater o grande argumento contra a política usado à época, de que a entrada de alunos por esse processo provocaria uma baixa da qualidade do ensino. Quando as cotas foram implantadas por meio de leis estaduais, a UEMS não estava devidamente preparada para receber os cotistas, pois a lei não previa de onde viriam os recursos para oferecer assistência a eles.<sup>26</sup>

No primeiro vestibular, em meados de 2003, foram preenchidas 67 das 164 vagas oferecidas a alunos indígenas na UEMS, correspondente a 10% do total de vagas daquela universidade.<sup>27</sup> Diversos problemas relacionados a esse contingente de alunos se colocaram, destacando-se a questão das condições de sobrevivência desses estudantes nas cidades onde estavam instalados os diversos campi da UEMS.<sup>28</sup>

Os estudantes indígenas cotistas não dispunham, assim, de condições de hospedagem, transporte e alimentação nas cidades e, inicialmente, não recebiam bolsa para atender a essas necessidades básicas. Depois de muita pressão da UEMS, o governo do estado se comprometeu a dar aos

---

26 Ver depoimento da Pró-reitoria de Ensino da UEMS à época, Maria José Alves Cordeiro, no GT 03 “Formas de acesso à universidade: obstáculos e acúmulos no ensino superior para os povos indígenas” (SEMINÁRIO DESAFIOS..., 2004b).

27 Note-se que a população indígena do Mato Grosso do Sul representava apenas 2,59% do total da população do estado segundo o censo do IBGE de 2000. A definição da taxa de 10% de cotas para índios foi uma decisão dos órgãos colegiados da UEMS, uma vez que a lei estadual de 2002 que definiu as cotas para índios não precisou o percentual a ser contemplado.

28 Criada em 1979 pela Constituição Estadual/MS e autorizada a funcionar em 1994, a UEMS foi pensada como uma universidade voltada para a interiorização da oferta de cursos superiores no estado e dedicada a atender populações com dificuldade de acesso ao ensino superior oferecido nos grandes centros. Para isso, foram criados, além da sede em Dourados, 14 *campi* distribuídos entre os municípios de Aquidauana, Amambaí, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Campo Grande, sendo os mais expressivos quanto à presença de populações indígenas os municípios de Dourados, Aquidauana, Amambaí e Campo Grande.

índios a mesma bolsa universitária dada aos alunos carentes das escolas privadas. Como a Secretaria de Educação do estado se recusou a adaptar essa bolsa às especificidades dos alunos indígenas, inicialmente, apenas 18 conseguiram recebê-la. Depois de nova pressão sobre o governo – “pois o governador manda, mas o secretário obedece quando quer”, segundo avaliação da pró-reitora de Ensino à época, professora Maria José Alves Cordeiro –, bolsas de R\$ 300,00 mensais foram estendidas aos 67 indígenas aprovados, que passaram a receber o benefício anual continuamente, sem interrupção nos meses de férias. Como contrapartida, os alunos prestavam 12 horas de serviços administrativos semanais à universidade, o que muitas vezes comprometia o desempenho acadêmico desses alunos, que apresentavam dificuldades relacionadas à formação recebida no ensino médio.

Em relação às condições de concessão das bolsas, dois anos antes da implementação das cotas, havia sido feita uma adaptação no regimento da universidade quanto à questão da reprovação, critério até então imperativo para o corte da bolsa. Depois disso, ficou definido que o aluno só seria reprovado por faltas ou por notas baixas em todas as disciplinas. Quando aprovado em uma disciplina pelo menos, o aluno passava para a próxima série e trabalhava paralelamente as disciplinas perdidas. Essa alteração foi bastante favorável aos alunos cotistas (TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2005a). Outra questão com a qual a UEMS se viu às voltas após a implantação de suas políticas de ação afirmativa foi relativa aos critérios para definição de quem tinha direito à inscrição no sistema de cotas. Optou-se por encaminhá-la a partir de discussões com lideranças indígenas e de afrodescendentes dentro da Câmara de Ensino da universidade, seguidas de audiências públicas nas Câmaras de Vereadores dos municípios onde a universidade tinha seus campi. No caso dos indígenas, ficou definido que não bastaria apresentar a carteira de identidade da Funai, pois houve denúncias de que qualquer pessoa conseguia tirar esse documento. Seria necessária uma declaração de descendência indígena fornecida por comissão de duas pessoas formada para esse fim em cada comunidade. Em seguida, foi montado um esquema especial para divulgação do vestibular e promoção da inscrição de candidatos indígenas nas próprias aldeias, sendo que o reitor da UEMS assinou uma resolução de isenção da taxa de vestibular para os estudantes indígenas (SEMINÁRIO DESAFIOS..., 2004b).

O estado do Mato Grosso do Sul contava ainda com outras universidades atuando na questão indígena, entre as quais a Universidade da Grande Dourados (Unigran), instituição privada de ensino que contava, em 2004, com 79 acadêmicos indígenas (de extensão e graduação), dos quais 60 eram mantidos com recursos oriundos da Funai e da Unigran, em uma proporção de 50% cada, e 19 com bolsas integrais da Unigran. Naquele mesmo ano, uma organização não governamental ligada àquela universidade havia implantado um cursinho pré-vestibular para indígenas com recursos do programa Diversidade na Universidade (SEMINÁRIO DESAFIOS..., 2004a).

Após apresentação de uma pré-proposta de núcleo ao Comitê Assessor do Trilhas, proposta esta elaborada na sequência de duas viagens da equipe do projeto para debatê-la, foi enviada uma nova proposta pelo consórcio criado entre a UCDB e a UEMS para esse fim, aprovada em 2005, através da qual foi instituído o programa Rede de Saberes.

#### ***f) Contatos com outras universidades***

Além das universidades anteriormente mencionadas, visitadas pela equipe do Trilhas de Conhecimentos, foram feitos contatos e sondagens com algumas outras instituições que se julgava reunirem condições favoráveis para a criação de núcleos. No Mato Grosso, um dos estados com maior população indígena no país, pioneiro na implantação do curso superior de formação de professores indígenas, as condições institucionais das universidades públicas existentes, contudo, se mostraram pouco propícias à implementação da proposta do Trilhas. Na ocasião, a Unemat, que coordenava o terceiro grau indígena, não se propunha a discutir a presença indígena em outros cursos. Vale registrar ainda que a estrutura de funcionamento do terceiro grau indígena naquela universidade era completamente distinta da existente na UFRR, pois não passara pela articulação com o movimento indígena, extremamente frágil e fragmentado naquele estado, em grande medida pela histórica presença do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Funai na região, que havia resultado no surgimento de relações clientelísticas e personalizadas profundamente arraigadas entre as lideranças tradicionais indígenas e as agências governamentais.

Na UFMT, tentativas recentes de implantação de políticas de cotas para indígenas e afrodescendentes haviam sido violentamente rejeitadas pela comunidade acadêmica, havendo poucas perspectivas de abertura

de espaço, no curto prazo, para aumento da presença de alunos indígenas em seus quadros. Apesar disso, procurada por docentes da UFMT que trabalhavam no Museu Rondon, a equipe do Trilhas chegou a avaliar as possibilidades de criação de um núcleo naquela universidade, mas o fato de que todas as propostas preliminares encaminhadas se apoiavam essencialmente no trabalho de monitoria de discentes impediu que as negociações evoluíssem, não se chegando a enviar as pré-propostas ao Comitê Assessor do projeto para avaliação.

No Acre, outro estado com significativa população indígena e com organizações de professores indígenas bastante expressivas, a Ufac contava com a presença de projetos anteriores financiados pela Fundação Ford ainda em andamento quando o Trilhas se iniciou. Também estava em elaboração o projeto para a criação da Universidade da Floresta, uma subunidade da Ufac articulada a outras universidades do Brasil. Esse contexto, somado ao fato de que, à época, se buscava regulamentar o curso de agentes florestais oferecido pela organização não governamental CPI/AC como um curso de ensino médio, parecia abrir perspectivas favoráveis à criação de um núcleo do projeto com os atores envolvidos nessas iniciativas, pois poderia surgir um contingente expressivo de alunos em condição de acessar imediatamente a universidade. A implantação da Universidade da Floresta, contudo, não ocorreu em 2005, conforme planejado, nem as conversações com representantes da Ufac evoluíram no sentido da apresentação de uma proposta ao Trilhas.

Em meados de 2005, representantes da Uneb entraram em contato com a equipe do projeto visando à apresentação de uma proposta para criação de um núcleo universitário voltado para o desenvolvimento de um curso de Turismo especializado nas questões indígenas. Àquela altura, contudo, a queda vertiginosa do dólar (que perdera cerca de 1/3 de seu valor em reais em relação ao início do projeto) levava a coordenação do Trilhas, com a concordância do Comitê Assessor e do representante do escritório da Fundação Ford no Rio responsável pelo acompanhamento do projeto, à decisão de não incluir novos núcleos no projeto além dos já aprovados em Roraima e no Mato Grosso do Sul.<sup>29</sup> Em vez disso, optou-se por realizar, com o dinheiro que sobrara, insuficiente para a implementação de novos núcleos, seminários temáticos ligados à

---

29 Essa foi a razão também de não terem sido efetuados contatos com universidades da região Sul, deixados para a fase final do processo de demanda induzida.

discussão de questões indígenas estratégicas na atualidade nos campos da saúde, do direito e, possivelmente, da gestão dos territórios. Até o final de 2006, foram fechadas as propostas de dois seminários a serem realizados em 2007 nas áreas de direito e saúde indígenas<sup>30</sup> com UFPA e UFBA respectivamente, o último de forma conjunta com a Fiocruz Amazônia, incorporando-se, por essa via, outras universidades à rede do Trilhas. Vale registrar que, no caso da UFBA, a escolha se relacionou à implantação de um curso de mestrado em Direitos Humanos naquela instituição apoiado por recursos da Fundação Ford, no qual havia sido aberta uma vaga específica para candidatos indígenas nos exames de seleção.

### **Possíveis estratégias nacionais de um programa de ensino superior indígena**

O exame da documentação produzida pela equipe do Trilhas de Conhecimentos ao longo do processo de demanda induzida e da implantação dos núcleos selecionados em Roraima e no Mato Grosso do Sul, bem como aquela decorrente de sua participação em seminários, eventos e fóruns ligados à temática do ensino superior indígena, permitiu mapear vários níveis distintos de propostas ligadas a esse tema. Entre elas, podemos mencionar a criação de universidades indígenas, remetendo à necessidade de aprofundar as discussões ligadas à reivindicação de controle político dos índios sobre as instituições ligadas à produção de conhecimentos sobre eles.

Também foram registradas propostas de inclusão de novas disciplinas ou agregação de novos conteúdos a disciplinas já existentes dentro dos cursos universitários regulares para dar conta de questões especificamente indígenas – como, por exemplo, a inclusão de disciplinas sobre a legislação internacional voltada para os povos indígenas nos cursos de Direito – e de criação de novos cursos de graduação ligados aos desafios atuais ligados à temática indígena – como de Agroecologia, encaminhada pela UCDB, ou de Gestão em Etnodesenvolvimento, com duas versões já implementadas, uma na UFRR e outra na Ufam, com apoio do Laced.

Mencione-se ainda as sugestões quanto ao fomento de uma especialização regional em nível nacional por áreas temáticas, criando-se polos

---

30 Ver artigos sobre os resultados desses seminários neste volume.

que aglutinassem e disseminassem conhecimentos em áreas como saúde, direito e educação indígenas etc. As possibilidades de funcionamento em rede de instituições universitárias também vinham sendo aventadas, a exemplo de experiências fomentadas, ainda que de forma incipiente, em outros países da América Latina. Ainda não existia, contudo, nenhum esforço sistemático de registro das experiências já realizadas, tampouco fóruns de discussão coletivos das propostas existentes, algo para o que os dois seminários organizados pelo Trilhas em 2007, já mencionados, contribuíram significativamente.

Em abril de 2007, ao término da primeira fase do projeto Trilhas de Conhecimentos, a frente que parecia mais consolidada no terreno da formação superior de indígenas no Brasil ainda eram os cursos de formação de professores indígenas em nível de terceiro grau, implantados a partir da virada do milênio, apoiados sobre o ideário da interculturalidade e montados em cima de propostas pedagógicas que privilegiavam a “formação em pesquisa” e outras técnicas oriundas da perspectiva construtivista disseminada nos cursos de educação popular inspirados em Paulo Freire.

No caso indígena, essas questões se somavam à proposta de inserção dos conhecimentos tradicionais indígenas na universidade e/ou aos debates voltados para o reconhecimento, a validação e a visibilização da presença dos conhecimentos tradicionais que já faziam parte dos acervos de várias áreas científicas, como a antropologia e a linguística (BARROSO HOFFMANN, 2005). Ao mesmo tempo, estudiosos da questão indígena têm chamado atenção para a necessidade de os cursos de formação de professores indígenas incorporarem os conhecimentos das disciplinas que compõem o acervo dos cursos universitários regulares. Em parecer sobre o projeto de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran, João Pacheco de Oliveira ressalta que esses conhecimentos

[...] são úteis (ou mesmo indispensáveis) para a continuidade e bem-estar das famílias e coletividades indígenas, ligados a estudar diversos aspectos que dizem respeito à vida e à cultura dos não índios [...], sendo fundamental esse exercício de estranhamento que se produz ao estudar uma sociedade diferente da sua própria, bem como a compreensão da lógica que norteia as políticas indigenistas, as agências nacionais e internacionais e os organismos públicos e privados (OLIVEIRA FILHO, 2002).

No mesmo documento, o autor chama atenção ainda para “a ambiguidade e o risco em embasar uma proposta num conceito como o de ‘tradicional’, de definição muito variável e que vem sendo cada vez mais questionado nos debates atuais na antropologia”, esclarecendo que, com isso, não pretendia

[...] criticar uma demanda pela “revitalização linguística” e “valorização cultural” que sem dúvida inserem-se em um processo maior de luta política e reconhecimento de uma identidade “Macuxi” ou “Wapichana”, em contraposição à identidade “cabocla” que predominava entre essas comunidades no passado. Só que acredito que, para tentar contemplar essa demanda, é fundamental trilhar outros caminhos, delineando um novo modelo que se ajuste mais às condições atuais das sociedades indígenas da região, suas problemáticas e mudanças, ao invés de cristalizar e reificar uma concepção antiga sobre a “tradição” (OLIVEIRA FILHO, 2002).

Outro aspecto a ser lembrado nesse contexto é a necessidade de não ignorar a forte presença indígena nas cidades, que requer competências em profissões não relacionadas à realidade das aldeias e, à primeira vista, sem conexão com os desafios enfrentados pelos índios naqueles espaços. Tratar-se-ia, nesse caso, de pensar nas profissões que não guardam relação com os estereótipos românticos dentro dos quais os índios são encaixados até hoje por amplos setores da população e que desconsideram as inúmeras facetas e variedades das situações indígenas existentes no Brasil.<sup>31</sup>

Deve-se mencionar ainda que a ênfase na “diferença” colocada pelas correntes que investem no ideário da interculturalidade pode ter, em certos casos, efeito contrário ao esperado, resultando no aumento da discriminação contra os índios, reificando noções como a de que a “estrutura do pensamento indígena” é “diferente” da “ocidental”. Colocações desse tipo se prestam, muitas vezes, também a reforçar estereótipos sobre os índios observados entre a comunidade acadêmica com os quais a equipe do Trilhas de Conhecimentos se deparou em alguns momentos. Como exemplos desses estereótipos, podemos citar a ideia de que os alunos indígenas não teriam condição de entender ou de manusear instrumentos

---

31 Ver, a esse respeito, argumentação desenvolvida por Sidnei Clemente Peres em Trilhas de Conhecimentos (2004a).



científicos porque esses instrumentos não faziam parte de sua cultura ou, ainda, de que os mitos e as crenças existentes entre os povos indígenas seriam um impedimento para que os indivíduos indígenas estudassem conteúdos “ocidentais”.

Os debates sobre ensino superior de indígenas também têm trazido à tona a necessidade de criar nas universidades formatos institucionais que viabilizem a absorção de indivíduos indígenas em projetos de pesquisa, independentemente de sua titulação universitária. Esse aspecto foi incluído, por exemplo, no regimento do Núcleo Insikiran, que, entre seus objetivos, menciona “garantir, mediante critérios estabelecidos em lei e resoluções do Conselho Nacional de Educação, que indivíduos integrantes das comunidades indígenas detentores de conhecimentos tradicionais relevantes integrem o quadro docente do Núcleo”. A esse respeito, vale registrar os depoimentos colhidos na UFRR sobre situações no campo da linguística em que os assim chamados “informantes” indígenas detêm, em alguns casos, o domínio de até seis idiomas diferentes, algo que deveria habilitá-los a um reconhecimento formal de sua condição de pesquisadores, incluindo-se aí a criação de mecanismos de remuneração compatíveis com a sua participação em projetos de pesquisa.<sup>32</sup> Essa questão também levanta discussões no terreno da propriedade intelectual e dos direitos coletivos que precisam ser enfrentadas no sentido de reverter em benefícios para as comunidades indígenas.

Também na UFRR, foi lembrada a aprovação de 11 trabalhos de indivíduos indígenas para um congresso sobre common property realizado no México em 2004, sendo dois de Roraima, resultantes de um curso de formação promovido pelo Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI), coordenado no Ministério do Meio Ambiente (MMA) com recursos do PP-G7. No grupo, vários índios não tinham titulação acadêmica, mas isso não os impediu de terem seus trabalhos reconhecidos

---

32 Na primeira visita da equipe do Trilhas à UFRR, foi mencionada a existência de pelo menos três indivíduos indígenas com condições plenas de assumir projetos de inventário linguístico em Roraima. Outros exemplos citados quanto às possibilidades de aproveitamento de indígenas em atividades científicas diziam respeito à sua inclusão em atividades de interpretação de imagens de satélite para projetos de gestão ambiental, visando à complementação com informações de campo dos dados obtidos pelos instrumentos técnicos em funcionamento em laboratórios como o do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Foi citada ainda a possibilidade de contribuição de indígenas nos campos do direito comunitário e da negociação de conflitos (TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2004c).

em uma instância internacional de debate (TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2004c). Outros depoimentos destacaram situações na mesma direção vivenciadas na Unemat, em que se vinha lutando pelo mesmo tipo de reconhecimento e inclusão institucional, já que era cada vez mais frequente a participação de indivíduos indígenas sem titulação em projetos de pesquisa, sobretudo nas áreas agrícolas e florestais, inclusive com função de coordenação, como no caso da implantação de hortas comunitárias no município de Tangará da Serra.<sup>33</sup>

Finalmente, registre-se a forte demanda indígena quanto à necessidade de criar mecanismos que garantam a participação dos índios nos debates ligados à questão do ensino superior, superando-se, por exemplo, as dificuldades encontradas pelas lideranças indígenas de participarem das audiências públicas onde esse assunto é tratado. Apesar das limitações, essas lideranças vêm se posicionando nos fóruns de que participam sobre as principais questões que envolvem os mecanismos de acesso, permanência, acompanhamento e apoio à manutenção da presença de indígenas no ensino superior, bem como sobre questões de identidade. Quanto a este último aspecto, vale registrar que a reivindicação feita pelos índios quanto à necessidade de que a identificação de indivíduos indígenas para fins de acesso às políticas de ação afirmativa seja referendada pelas comunidades, e não pela Funai, parece constituir importante passo para a superação de mecanismos tutelares ainda não desfeitos e que continuam a ter peso significativo na vida de milhares de indivíduos indígenas no país.

## Referências

BAINES, Stephen. A fronteira Brasil-Guiana e os povos indígenas. *Revista de Estudos e Pesquisas*, v. 1, n. 1, p. 65-98, 2004.

BARROSO HOFFMANN, Maria. Do “Brasil sem índios” aos “índios sem Brasil”: algumas questões em torno da cooperação internacional junto aos povos indígenas. *Revista Antropológica*, Recife, v. 16, n. 2, p. 153-185, 2005.

BARROSO HOFFMANN, Maria; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2007.

---

33 Depoimento de Hellen Cristina de Souza registrado em Trilhas de Conhecimentos (2004c).

BARTH, Fredrik. Introduction. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Ethnic groups and boundaries*. The social organization of culture difference. Bergen: Oslo: Universitetsforlaget; Londres: George Allen & Unwin, 1969.

CARVALHO, Ieda Marques de. O Cimi e sua assessoria aos movimentos indígenas. *Tellus*, v. 2, n. 2, p. 137-151, abr. 2002.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE ESTUDO SUPERIOR DE INDÍGENAS (CIESI), I, 2004, Barra dos Bugres. Relatório... Elab. Maria Barroso Hoffmann. Barras do Bugres, MT, 23 a 25 set. 2004. Mimeo.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FIALHO, Vânia. Associativismo, desenvolvimento e a configuração da mobilização indígena no Nordeste brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXVII, 2003, Caxambu. Anais... Caxambu, MG, 2003. 1 CD-ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2000. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo escolar indígena. Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/indigena/censo\\_indigena.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/indigena/censo_indigena.pdf).

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999b.

\_\_\_\_\_. Parecer ao projeto de Formação Superior Indígena elaborado pelo Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima. Brasília: Conselho Indigenista, out. 2002. Mimeo.

PERES, Sidnei Clemente. *Cultura, política e identidade na Amazônia: o associativismo indígena no Baixo Rio Negro*. Tese (doutorado em Ciências Sociais). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, 2003.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998.

RICARDO, Carlos Alberto (Org.). *Povos indígenas no Brasil, 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais di-

ferenciados, 2004, Brasília. Anais... Brasília, DF: Laced-Museu Nacional/UFRJ, 30 e 31 ago. 2004a. Apoio do Fundo de Inclusão Social/BID e da Fundação Ford. Disponível em: [www.laced.mn.ufrj/trilhas](http://www.laced.mn.ufrj/trilhas).

SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados, 2004, Brasília. Transcrição dos grupos de trabalho... Brasília, DF: Laced-Museu Nacional/UFRJ, 30 e 31 ago. 2004b. Apoio do Fundo de Inclusão Social/BID e da Fundação Ford. Mimeo.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo. *Trilhas de Conhecimentos*. O ensino superior de indígenas no Brasil. Programa de fomento e investigação. Rio de Janeiro, 2003. Manuscrito.

TRILHAS DE CONHECIMENTOS. Aide mémoire da reunião com a direção do escritório da Fundação Ford no Rio de Janeiro, em 14 ago. 2003. Rio de Janeiro: Laced, 2003. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Ajuda memória da primeira reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos, apresentada durante a segunda reunião do Comitê em 17 nov. 2004. Rio de Janeiro: Laced, 2004. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Ajuda memória da primeira visita ao Mato Grosso do Sul apresentada durante a quarta reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos em 20 set. 2005. Rio de Janeiro: Laced, 2005a. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Ajuda memória da visita a Pernambuco apresentada durante a quarta reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos em 20 set. 2005. Rio de Janeiro: Laced, 2005b. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Ajuda memória da visita ao Tocantins apresentada durante a quarta reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos em 20 set. 2005. Rio de Janeiro: Laced, 2005c. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Ajuda memória da visita de acompanhamento ao programa E'ma Pia, da Universidade Federal de Roraima, apresentada à quinta reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos em 31 maio 2006. Rio de Janeiro: Laced, 2006. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Relatório sobre a visita a Pernambuco apresentado à segunda reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos em 17 nov. 2004. Rio de Janeiro: Laced, 2004b. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Relatório sobre a visita a Roraima apresentado à segunda reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos em 17 nov. 2004. Rio de Janeiro: Laced, 2004c. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Relatório sobre a visita ao Amazonas apresentado à segunda reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos em 17 nov. 2004. Rio de Janeiro: Laced, 2004d. Mimeo.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB); UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS). Pré-proposta de núcleo revista e apresentada à quarta reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos em 30 set. 2005. Campo Grande; Dourados, 2005a. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Programa Rede de Saberes. Campo Grande; Dourados, 2005b. Mimeo.

UNIVERSIDADE DA FLORESTA. Reunião do GT para elaboração do projeto executivo (terceira versão). Rio Branco, AC, 3 a 7 abr. 2004. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Uma universidade aberta ao diálogo intercultural: subsídios para a elaboração de um programa da UFMG para as populações indígenas. Belo Horizonte, jul. 2002. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). NÚCLEO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA. Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas ao Ensino Superior. Boa Vista, 2005.

\_\_\_\_\_. Projeto de curso de licenciatura intercultural. Boa Vista, 2002a. Mimeo.

\_\_\_\_\_. PROGRAMA E'MA PIA. Relatório de seis meses do programa E'ma Pia, apresentado à quinta reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos em 31 maio 2006. Boa Vista, 2006. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Regimento Geral. Boa Vista, 2002b. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). NÚCLEO DE ESTUDOS E ASSUNTOS INDÍGENAS (NEAI). Pré-proposta de núcleo apresentada à quarta reunião do Comitê Assessor do projeto Trilhas de Conhecimentos em 30 set. 2005. Palmas, 2005. Mimeo.



## **Integrando o comitê do projeto Trilhas de Conhecimentos: à guisa de depoimento**

Beatriz Heredia

Como consultora da Fundação Ford, tive a oportunidade de acompanhar o projeto Trilhas de Conhecimentos desde muito cedo, isto é, desde as primeiras negociações entre a equipe do Laboratório de Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) e os representantes da Fundação Ford. Posteriormente, já como membro do Comitê Assessor do projeto, acompanhei sua implementação, e é desse lugar que faço meu depoimento. Quero destacar que esse acompanhamento foi uma experiência inédita em seu conteúdo e extremamente rica pela forma que assumiu ao longo do processo de elaboração e andamento do projeto. Desde as primeiras negociações, o significado e alcance do projeto estavam delineados. A proposta de seus coordenadores era a de um programa piloto que pudesse ser a “semente” do que se pretendia como objetivo final: a formulação de uma política pública que garantisse o acesso de indígenas ao ensino superior.

Já na fase de elaboração do projeto, estava clara a riqueza da abordagem daqueles que viriam a ser os responsáveis pela experiência. Além da análise das possibilidades reais e dos resultados a serem obtidos, a equipe apresentou uma importante reflexão acerca das dificuldades a serem enfrentadas por um projeto como esse, como de fato aconteceu. Essa antecipação dos possíveis problemas permitiu que estivessem preparados para refletir sobre cada um dos obstáculos surgidos ao longo do trabalho.

O projeto foi implantado no quadro de uma conjuntura política na qual iniciativas como essa eram passíveis de serem efetivamente convertidas em políticas públicas. Assim sendo, o Trilhas se inseriu em um plano mais amplo que, como dito na proposta inicial, tinha como meta viabilizar o acesso dos grupos subalternos da população brasileira, entre

eles os povos indígenas, ao sistema de ensino. Dessa forma, visava contribuir para a diminuição das desigualdades sociais através do acesso diferenciado à educação e, especificamente, à “cultura oficial”. Também estava claramente colocado que o projeto Trilhas não era, ele próprio, uma política pública, mas o desencadeador de um debate que levasse o governo a pensar na formulação de tal política. Assim era colocado: “a proposta deve ser pensada como o início de um diálogo para que os poderes públicos assumam o papel de plena implementação que lhes cabe na questão”.

A longa e reconhecida experiência acumulada pelos membros do Laced no trabalho acadêmico, político e, sobretudo, junto às lideranças indígenas indicava dificuldades de ordens diversas. Entre as assinaladas no projeto estavam: a diversidade social e linguística dos povos indígenas; os diferentes contextos geográficos e sociais nos quais os povos indígenas estão inseridos; as diferentes percepções e projetos de futuro de cada povo indígena; o escopo das suas lideranças e organizações; as relações dessas lideranças e organizações com os poderes públicos, ONGs e grupos missionários; a falta de uma avaliação da política nacional de educação indígena; os preconceitos contra os povos indígenas. Por outro lado, se levava em conta a grande heterogeneidade das universidades no que diz respeito à experiência prévia de cada uma quanto ao estudo e à atuação junto aos povos indígenas nos diferentes estados. Finalmente, tinha de se levar em conta a falta de conhecimento sistematizado e objetivamente processado sobre todas essas realidades. Entre as dificuldades encontradas, em um nível mais específico, estavam as experiências que cada povo indígena teve com a escolarização; o desconhecimento sobre o modo de vida daqueles que interagiriam com os indígenas no projeto; e até as limitações decorrentes de uma sociedade pouco habituada a uma relação com povos indígenas e com suas demandas diferenciadas. A experiência acumulada e o diálogo efetivo com os povos indígenas fizeram com que as demandas indígenas fossem o motor central do projeto.

Como assinalado por outros autores (ver texto de Vianna Jr. neste mesmo volume), a ideia do projeto começou a tomar forma em 2003, mas ele foi consolidado em reuniões ao longo do segundo semestre de 2004, justamente quando iniciei minha participação. A proposta de contar com gente que olhasse o projeto “de fora” foi uma característica permanente do Trilhas. Esse papel foi cumprido pelo Comitê Assessor,



constituído desde a formulação final do projeto, isto é, durante a fase das negociações prévias ao seu início.

A experiência de participação no Comitê Assessor foi muito rica, mesmo para aqueles que já tinham tido oportunidade de participar de outros conselhos consultivos. Essa riqueza estava ligada à forma como o Comitê Assessor assumiu suas funções e como essa opção resultou numa experiência única. Única porque se tratava de um tipo de projeto totalmente novo no Brasil, mas também pela forma de funcionamento extremamente inovadora em sua constituição interna.

O fato de o projeto contar com um Comitê Assessor não era, em si, um fato novo. Muitas instituições e organizações da sociedade civil operam de longa data com conselhos. Nesse caso, tratava-se de um projeto no qual o órgão consultivo acompanhava efetivamente o andamento dos trabalhos em todas as suas etapas de forma sistemática. Essa foi a dimensão inovadora da experiência. Em vez de ter um papel formal e distante do cotidiano do projeto, a ação dos membros do Comitê foi permanente e próxima. Éramos informados das ações e decisões tomadas através da leitura dos relatórios das universidades envolvidas e também de relatos pessoais do coordenador e da equipe; e participávamos das decisões. Isso permitiu ao Comitê Assessor acompanhar de forma efetiva e eficiente o desenvolvimento de cada uma das etapas do projeto.

Nesse sentido, para além da importância da experiência para o andamento do projeto, ela foi também importante para nós. O Comitê Assessor era composto por seis membros, sendo sua composição extremamente variada quanto à inserção de seus participantes. Maninha Xucuru era coordenadora da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoimne), com longa participação no movimento indígena. Por ocasião do projeto, Maninha já concluía sua graduação em Filosofia em Alagoas. Lamentavelmente, faleceu na etapa final do projeto. Sua perda foi irreparável não só para o Comitê Assessor, mas para todo o movimento indígena. Gersem Luciano Baniwa tem longa militância no movimento indígena, foi gerente do programa Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas (PDPI) e na ocasião cursava o mestrado em Antropologia na UnB. Fúlvia Rosemberg, da Fundação Carlos Chagas, coordenava o International Fellowships Program (IFP) da Fundação Ford. Carlos Coimbra, pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz, trabalha em projetos de saúde indígena em Rondônia ligados ao

funcionamento do Distrito Sanitário Especial de Saúde Indígena (DSEI) e dos polos base da região. Maria Conceição de Góes foi sub-reitora de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é professora do Departamento de História da mesma universidade. Eu, Beatriz Heredia, sou antropóloga e professora do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ.<sup>1</sup>

A composição do Comitê Assessor foi guiada pela ideia de contar com interlocutores em todas as áreas que, direta ou indiretamente, seriam impactadas pelo projeto ou sobre as quais se pretendia ter alguma influência. Assim, a presença de indígenas no Comitê supunha a escolha de indivíduos que tivessem um trabalho de reflexão e uma experiência prévia na questão de modo a tornar o diálogo efetivo. A incorporação de indígenas com essas características foi um fato inédito e que teve importantes desdobramentos no trabalho do Comitê. A diversidade da composição do Comitê Assessor permitiu o intercâmbio e trocas de pontos de vista, contribuindo para a amplitude de perspectivas do próprio projeto.

O Comitê Assessor foi pensado inicialmente como um suporte para as ações do projeto, atuando como mediador em caso de possíveis divergências entre a equipe do Trilhas e os núcleos. A primeira reunião do Comitê aconteceu em agosto de 2004, pouco depois do início do projeto, em abril do mesmo ano. Nessa mesma reunião foi decidido o modo de atuar da equipe de coordenação do projeto e discutido o papel do Comitê Assessor. Foi levada em consideração a existência de vários formatos possíveis para seu funcionamento, desde reuniões anuais (que usualmente confirmam as decisões tomadas pelo corpo executivo do projeto) até dar aos membros do Comitê um papel mais ativo e constante. Prevaleceu o segundo formato, e o Comitê Assessor acompanhou o projeto no seu conjunto, o que implicou também o assessoramento para seleção dos núcleos, aprovando as propostas apresentadas pela equipe do Trilhas.

Essa primeira reunião marcou o que seria a característica do Comitê: participação ativa de seus membros, cumprindo plenamente seu papel consultivo e de assessoria. Ficou estabelecido que o Comitê Assessor se reuniria duas vezes por ano. Tais reuniões foram registradas de modo a

---

1 Nota dos organizadores: Gersen Baniwa terminou seu doutorado em 2013, é professor da Ufam e um dos autores deste livro. A professora Maria Conceição Pinto de Góes faleceu em 2017.

serem recuperadas sempre que necessário, constituindo uma memória do projeto. O papel do Comitê Assessor foi o de proporcionar suporte ativo à elaboração da avaliação prevista desde a primeira formulação do projeto. Já na primeira reunião, o Comitê Assessor discutiu o projeto apresentado pelo Laced, que serviu de guia para elaborar a proposta final com os diferentes núcleos a serem implementados. Várias avaliações do projeto foram feitas ao longo de sua implementação a fim de contribuir com seu funcionamento. Ao longo dos anos de execução do Trilhas, os responsáveis pela avaliação tiveram reuniões com o Comitê Assessor com o objetivo de conhecer melhor o projeto e seu andamento. Em suma, se o papel planejado para o Comitê Assessor inicialmente era o de mediador de possíveis situações de conflito, tais conflitos nunca ocorreram, e o Comitê atuou, de fato, como órgão consultor e assessor da equipe do Laced. Por outro lado, com sua ampla experiência anterior e com inúmeras intervenções no campo das questões indígenas, a equipe executora contribuiu muito para as condições e os resultados do trabalho do Comitê Assessor.

O projeto inicial apresentado pelo Laced previa o lançamento de um edital para escolha dos projetos a serem financiados. No processo de negociação do projeto, de comum acordo com a Fundação Ford, optou-se por implementar um processo de escolha por demanda induzida. Essa opção determinou que a assessoria da equipe do Trilhas elaborasse projetos segundo as demandas específicas. Para isso, a equipe visitou diversas universidades de diferentes estados que já realizavam ações para o ensino superior de indígenas e escolheu aquelas que, além de terem potencial efetivo de incorporação do projeto e interesse, tinham condições de participar do esforço de elaborar pré-projetos.

Essas visitas resultaram em relatórios e relatos que foram objeto de discussão no Comitê Assessor. Dessa forma, o Comitê foi informado das experiências existentes e de seu caráter variado, assim como dos critérios existentes no projeto e já estabelecidos em sua constituição. Essa metodologia viabilizou uma análise aprofundada dos princípios norteadores do projeto tal como nele elaborados e também uma atualização do levantamento das diferentes situações das universidades e sua experiência anterior. Tais elementos constituíram uma base importante para nortear o debate. É importante assinalar que os procedimentos adotados para a seleção dos pré-projetos considerados pelo Comitê Assessor foram

objeto de demorada discussão. Ficou acordado que as propostas não seriam avaliadas umas em relação às outras, pois não se tratava de uma concorrência, mas em termos de adequação formal e de conteúdo de cada uma em relação aos objetivos do projeto.

O Comitê recebeu e discutiu as três propostas definitivas com participação da equipe do Laced, que conhecia em detalhe cada caso (pontos pouco claros ou que demandavam desdobramentos), de modo que todas as decisões foram tomadas em conjunto, com participação ativa do Comitê Assessor e da equipe do Laced. Participaram também da elaboração das propostas as organizações indígenas, o que deve ser considerado um elemento central, pois, além de, na prática, no dizer dos próprios representantes indígenas, o projeto atender às demandas dos povos indígenas, essa participação reforçou a capacidade dessas organizações de apresentar suas demandas.

Entre as demandas dos representantes indígenas do Comitê Assessor estava a priorização dos locais onde já existia uma forte interlocução dos indígenas com as universidades (como era o caso de Roraima, mas não do Amazonas) ou onde o próprio projeto pudesse contribuir para abrir esses contatos ou fortalecê-los. Já na segunda reunião de 2004, foram discutidas as pré-propostas apresentadas, tendo ficado acertado o apoio a três núcleos universitários que elaboraram duas propostas: o programa E'ma Piá/Núcleo Insikiran, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e o programa Rede de Saberes, que reunia ações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS), ambas no estado do Mato Grosso do Sul.

O Comitê analisou e aprovou os orçamentos dos projetos que foram escolhidos. Os relatórios eram enviados a cada seis meses, lidos e analisados. Foram todos aprovados, com as recomendações necessárias para o bom seguimento do trabalho.

O seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas e a I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena (Ciesi) foram parâmetros importantes para subsidiar o processo de demanda induzida, que permitiu à equipe do Trilhas entrar em contato com as principais equipes envolvidas com iniciativas voltadas para o ensino superior de indígenas no Brasil. O primeiro foi promovido pela equipe do Trilhas e o segundo pela equipe responsável pelo funcionamento do terceiro grau indígena da Universidade do Estado de Mato

Grosso (Unemat), tendo sido realizadas nos meses de agosto e setembro de 2004. Essas duas iniciativas permitiram acesso a informações importantes e pouco conhecidas. As duas experiências foram trazidas para o Comitê e se constituíram em elementos importantes para a discussão da seleção dos núcleos onde seria realizado o projeto.

Os relatórios foram discutidos não apenas no conteúdo, mas no seu formato, de modo a torná-los mais transparentes. As leituras efetuadas nos conduziram a manter discussões muito importantes sobre o próprio papel do projeto. Quero assinalar que os membros do conselho foram convidados diversas vezes para conhecer os projetos e que alguns deles realizaram visitas. Estas foram muito importantes porque permitiram que os demais membros do Comitê recebessem relatos dessas experiências. Mais que a transformação das universidades, tratava-se de abordar o empoderamento dos grupos indígenas. Nesse sentido, as peças produzidas como relatórios formam rico material para análise. O Comitê Assessor discutiu ainda os três seminários realizados pelo projeto ao longo de sua implementação, relativos às áreas de saúde, direito e um terceiro, em colaboração com o MEC, sobre o Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind).

As razões aqui assinaladas tornam evidente, de forma clara e contundente, a relevância de projetos como esse não apenas por sua contribuição para a construção e o desenvolvimento de políticas públicas, mas por sua relevância política e pelo que significou em termos de seus desdobramentos. Quero, por fim, ressaltar, em meu nome e em nome do Comitê Assessor, o privilégio de, como membros da nossa sociedade e do Comitê, termos partilhado dessa experiência.



## **Educação superior e as contribuições do projeto Trilhas de Conhecimentos**

Gersem Baniwa

A escolarização em todos os níveis é hoje uma das principais bandeiras de luta dos povos indígenas. Essa opção estratégica se deve ao fato de possibilitar a apropriação de conhecimentos e tecnologias do mundo moderno de interesse desses povos para garantir um futuro melhor. Nesse sentido, a formação escolar é um importante instrumento de luta pela defesa e promoção dos direitos indígenas. A formação escolar e universitária auxilia na melhora das condições de vida nas aldeias, possibilita a participação política na formulação e implementação de determinadas políticas públicas de interesse das comunidades indígenas, capacita e empodera as lideranças indígenas na gestão de seus territórios e de suas comunidades e abre novas possibilidades e horizontes em seus planos de vida. No contexto do mundo moderno e dos Estados nacionais, a formação escolar, particularmente o ensino superior, é instrumento de acesso à cidadania e à recuperação da autonomia étnica.

O presente capítulo integra a pesquisa realizada no âmbito do meu doutoramento no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, em 2011, e tem como objetivo apresentar um balanço das primeiras experiências dos povos indígenas do Brasil no âmbito do ensino superior. O texto recupera discussões sobre o tema nas agendas públicas e do movimento indígena, mostrando as conquistas e os desafios do movimento a partir da perspectiva indígena. Quatro objetivos específicos nos interessam: 1) delinear o processo histórico escolar indígena no Brasil; 2) caracterizar as experiências indígenas com ensino, levando em consideração as diversas gerações envolvidas no processo; 3) identificar os modos de acesso, permanência e reinserção ou continuação dos indígenas formados junto às suas comunidades; e 4) descrever a contribuição do projeto Trilhas de Conhecimentos e de outros projetos da cooperação

nacional e internacional para o desenvolvimento dos debates e das políticas de educação superior de indígenas no Brasil.

O cenário em que acontecem as discussões acerca da educação escolar indígena de um modo geral e, particularmente, do acesso ao ensino superior apresenta várias facetas e implicações históricas, políticas e práticas que abordamos a partir de experiências observadas e vivenciadas junto aos povos indígenas. Para compreender em que contexto e com que significados e perspectivas é reivindicado o acesso dos indígenas ao ensino superior, é importante compreender o processo histórico das relações estabelecidas entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. O projeto coletivo de formação de uma *intelligentsia* indígena é o maior desafio porque exige dos debates uma abordagem mais pragmática sobre a filosofia e a política de interculturalidade, preocupações ainda muito distantes dos centros acadêmicos.

A criação e implementação de políticas públicas dirigidas aos povos indígenas no Brasil têm sido resultado de intensas e longas lutas de lideranças indígenas apoiadas por seus aliados não indígenas, geralmente chamados de assessores, parceiros ou apoiadores. Por meio da equipe do Laced e da Fundação Ford no Brasil, o projeto Trilhas de Conhecimentos foi uma importante parceira na luta pela institucionalização do acesso e da permanência de indígenas no ensino superior que, a partir das instituições acadêmicas envolvidas, de modo concreto, buscou encarar esse desafio. O projeto apoiou três universidades cujos objetivos eram abrir ou ampliar campos de diálogo e interlocução com a população indígena. A articulação mais estreita com essas organizações ampliou a capacidade de mobilização e qualificação dos sujeitos envolvidos para o diálogo, notadamente de estudantes e lideranças indígenas. Seus resultados contribuíram para dar visibilidade aos processos em curso e, principalmente, para pautar as instituições acadêmicas apoiadas quanto ao tema do acesso e permanência de indígenas no ensino superior, bem como para estimular a aproximação dos acadêmicos indígenas de suas próprias comunidades por meio de diálogos e atividades comuns.

A meu ver, essa foi uma interessante estratégia política, mas sua eficácia em termos de resultados poderia ter sido maior se o projeto tivesse, em paralelo às ações junto às universidades, apoiado organizações indígenas na mesma proporção. Um dos resultados mais importantes da iniciativa foi desvendar as limitações e lacunas das políticas e iniciativas



de ingresso, permanência e regresso de estudantes indígenas, mas também de potencialidades e possibilidades. Algumas limitações e lacunas observadas estavam relacionadas à limitada capacidade de diálogo, mobilização e pressão das comunidades e organizações indígenas junto às instituições universitárias. Sabe-se que, no Brasil, a efetividade dos direitos indígenas depende de muita pressão desses povos e, muitas vezes, da ocorrência de tragédias anunciadas. Entendo ser uma contradição e um equívoco, por parte da cooperação nacional e internacional, a decisão de reduzir gradativamente os investimentos financeiros voltados ao campo da educação, pois, para mim, a partir do meu longo tempo de militância e luta política, só se constrói diálogos, mobilizações, articulações, pressões e intervenções estratégicas qualificadas a partir de uma consciência política que, no mundo de hoje, só a educação (além da escola e da universidade) é capaz de proporcionar.

As políticas de educação superior para os indígenas, entretanto, ainda estão em permanente construção, mudanças, avanços e recuos. Mas há grandes diferenças entre as formas de instauração dessas políticas ao longo da história do Brasil. O que interessa aqui é caracterizar as tendências atuais nos modos de relacionamento do Estado com os povos indígenas e as possibilidades de criação e execução de políticas e ações voltadas para atender aos direitos indígenas garantidos pela Constituição Federal, particularmente as de educação superior, bem como o papel das organizações não governamentais e privadas, especialmente as organizações indígenas e o projeto Trilhas de Conhecimentos, nesse processo. Compreender esse cenário político pode ajudar na compreensão dos atuais níveis de discussão em torno do ensino superior indígena, os desafios a serem enfrentados e as possibilidades e oportunidades que se apresentam. Farei esse breve panorama histórico, tratando de dois aspectos que considero relevantes na construção do atual desenho de “estado da arte” da educação escolar indígena, para então situar os atuais debates sobre o ensino superior indígena no Brasil, que são muito diferentes e distantes das experiências de outros países latino-americanos.<sup>1</sup>

---

1 Em outros países da América Latina, como México, Panamá, Chile e Bolívia, a inserção de indígenas no ensino superior é antiga. Por essa razão, já existem, nesses países, muitos mestres, doutores, pesquisadores e professores universitários atuando há tempos; em países como Colômbia e Chile, já existem até mesmo universidades indígenas autônomas ou semiautônomas, tudo ainda desconhecido no Brasil. Alguns historiadores creditam esse atraso no Brasil ao modelo colonial imposto por Portugal,

O primeiro aspecto diz respeito à notória mudança na forma de relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas depois da homologação da Constituição Federal de 1988. Até então, esse relacionamento esteve marcado por políticas indigenistas autoritárias, arbitrárias, isoladas e impostas verticalmente aos povos indígenas, de forma isolada do conjunto da sociedade brasileira, reforçando o caráter discriminatório e hierarquizando as relações entre o Estado e os povos indígenas. Tais políticas reforçavam a segregação, relegando as questões indígenas à condição de menor relevância na vida nacional. Com a Constituição de 1988, as responsabilidades pela oferta das políticas e ações dirigidas aos povos indígenas saíram do monopólio do órgão indigenista e foram distribuídas por diversos ministérios. Se não passaram a ser pensadas ou dirigidas pelos povos indígenas, ao menos são, hoje, objeto de debates e, em alguns casos, começam a contar com a participação indígena para sua elaboração, execução e avaliação.

Essas novas políticas são pensadas e construídas de forma articulada ou mesmo integrada às políticas nacionais, tratando os índios como cidadãos plenos, sem desconhecer a cidadania específica, o que lhes garante políticas e ações específicas e diferenciadas. É importante deixar claro que essa participação ainda é muito insipiente, frágil e, muitas vezes, contraditória, tanto pelo despreparo e ineficiência do Estado quanto pelas limitações dos próprios povos indígenas, pelas dificuldades de domínio da complexidade do mundo político-administrativo do Estado. Essa mudança está também associada a dois outros fatores importantes: a homologação pelo Brasil, em 2004, da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que instituiu o estatuto da consulta prévia e informada aos povos indígenas, carecendo ainda de regulamentação; e a crescente pressão do movimento indígena e de seus velhos e novos aliados e parceiros.

A primeira experiência inovadora de participação indígena na implantação e execução de políticas e ações governamentais ocorreu no campo da saúde indígena. A partir de 1990, esta passou a ser responsabilidade do Ministério da Saúde por meio da Fundação Nacional de Saúde (Funasa), possibilitando várias mudanças substantivas no modelo

---

caracterizado por uma profunda e histórica negação do direito à educação escolar de modo geral e ao ensino superior em particular, ao passo que, em países de colonização espanhola, desde cedo, houve investimentos na oferta da educação escolar, inclusive no ensino superior.

de atenção e prestação de serviços de saúde às comunidades indígenas. Se antes os serviços eram prestados por pequenas equipes de saúde da Funai, a área passou a ser organizada como Subsistema de Saúde Indígena (SSI) e integrada ao Sistema Único de Saúde (SUS). Independente de sua eficácia funcional, essa mudança de conceito e de estrutura é interessante porque constitui um sistema único de financiamento público e de atendimento, por meio de serviços de saúde, à população brasileira no qual estão incluídos também os povos indígenas, sem prejuízo do direito a uma atenção especial nas aldeias ou mesmo nos hospitais do SUS. O controle social é centrado nos níveis dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Diseis). O ponto forte do atual modelo é a importância dos espaços de controle social, como: 1) o Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão deliberativo do Ministério da Saúde para as políticas de saúde, com dois representantes indígenas; 2) a Comissão Intersetorial de Saúde Indígena (Cisi), órgão consultivo e auxiliar do CNS para a questão da saúde indígena, uma comissão paritária composta por representantes indígenas e não indígenas; 3) os conselhos distritais, que têm função deliberativa para planejar, acompanhar e avaliar as ações no âmbito do Disei, com maior participação indígena e, em alguns casos, coordenados por lideranças indígenas.

Tal política representa uma importante inovação na política indigenista brasileira na medida em que avança na perspectiva etnoterritorializada dos serviços e da gestão; permite pensar um planejamento integrado das políticas de saúde indígena, com orçamento e controle social próprio, sem prejuízo de vinculação à rede de serviços do SUS; e, por fim, viabiliza maior participação e envolvimento das comunidades, organizações e lideranças indígenas nos processos de decisão. Embora o modelo enfrente fortes críticas quanto à sua eficácia operacional, merece aprofundamento e aperfeiçoamento, com forte participação indígena.

A política educacional brasileira, mais conservadora por sua própria história, tem seguido um ritmo mais lento na inclusão dos povos indígenas nos processos de discussão, formulação e execução de políticas e ações dirigidas às aldeias. Diferentemente da saúde, a educação escolar indígena não se constitui como um subsistema de um suposto “Sistema Nacional de Educação”.<sup>2</sup> Trata-se de uma política setorial executada

---

2 Educadores e estudiosos divergem quanto à existência implícita ou explícita de um Sistema Nacional de Educação. Os que acreditam na existência utilizam como argumentos

pelos três sistemas de ensino do país: União, estados e municípios. Nesse quadro, o ensino superior para os índios é de responsabilidade do Sistema Federal de Educação, através das redes de universidades públicas federais e estaduais, e das universidades privadas. O ensino médio é oferecido preferencialmente pelos sistemas estaduais de educação por meio das escolas estaduais. A educação infantil e o ensino fundamental são oferecidos pelos sistemas estaduais ou municipais por meio de suas respectivas secretarias de educação e redes de escolas. É bom lembrar que os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) são sistemas autônomos que deveriam atuar de forma articulada por meio de um “regime de colaboração” preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas que, na prática, não funciona.

Também diferentemente da saúde, a educação escolar indígena não tem nenhuma tradição de controle social mais estruturado em nenhum de seus níveis de sistemas. É importante destacar que isso ocorre não apenas com a educação escolar indígena, mas com toda a educação brasileira, na qual não se tem informação de experiências com instrumentos de controle social amplos, representativos e deliberativos. Na educação brasileira, o que existe são conselhos normativos cuja função é dirimir dúvidas e conflitos de interpretação das leis existentes, sem caráter formulativo ou avaliativo, e, o mais grave, com pouca ou nenhuma autonomia de funcionamento e de decisão. Esse é o caso do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos conselhos estaduais e municipais, todos órgãos normativos dos três sistemas de ensino: federal, estaduais e municipais. No caso do CNE, suas deliberações só se transformam em resoluções válidas após homologação do ministro da Educação, e é comum que medidas aprovadas pelo Conselho nunca sejam homologadas. Nem o CNE nem os conselhos estaduais e municipais têm função de planejar, acompanhar, avaliar, fiscalizar, manifestar seu posicionamento político ou sugerir políticas. Desse modo, de um lado, não existe uma coordenação político-administrativa; de outro, faltam instrumentos efetivos para controle social, formulação de políticas, acompanhamento das ações, fiscalização da aplicação dos recursos, avaliação da qualidade dos serviços e resultados. A título de comparação, enquanto, nos últimos 20

---

principais o fato de que o Brasil é uma república federada, e não confederada (como é o caso do EUA, onde os estados gozam de grande autonomia, cada um podendo adotar leis próprias, como é o caso da pena de morte, adotada em alguns estados e não em outros), e a existência de um Conselho Nacional de Educação.

anos, já foram realizadas sete conferências nacionais de saúde e quatro conferências nacionais de saúde indígena, a educação brasileira, durante os 514 anos de Brasil, realizou apenas uma conferência nacional de educação escolar indígena, em 2009.

O conservadorismo da educação escolar indígena brasileira segue o conservadorismo da educação brasileira no tocante à participação e ao controle social dos povos indígenas. Não existem instrumentos normativos, deliberativos e consultivos específicos e abrangentes nos níveis locais, regionais e nacional no âmbito da educação escolar indígena; por isso, a questão do controle social ainda é muito precária e insipiente. A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), composta atualmente por representantes indígenas, dos órgãos públicos, das políticas de educação escolar indígena e da sociedade civil, tem função apenas consultiva.

No caso da educação escolar indígena, as razões do conservadorismo devem ser diversas, mas uma merece destaque: a educação escolar sempre esteve no domínio e interesse restrito das elites dominantes do país, que resistem às mudanças que podem significar perda ou redução de seus privilégios sociais, econômicos, acadêmicos e políticos, como se verifica no campo do debate sobre as políticas de ações afirmativas. As elites resistem e lutam contra as políticas de cotas sob o argumento de ferirem o princípio universal do direito de acesso ao ensino superior. Elas esquecem, propositadamente, que, no Brasil, sempre houve privilégios e reservas de vagas nas universidades públicas para as classes dominantes, filhos de militares, nobres e dirigentes eclesiásticos. Como, agora, tratar como privilégio, benefício subsidiado pelo Estado o acesso de setores populares historicamente excluídos às universidades? Pensar, formular e executar políticas e ações educativas sempre foi tarefa “delegada” aos intelectuais e dirigentes políticos de alta patente, restando aos cidadãos comuns enviar seus filhos a escolas que lhes eram oferecidas como instituições prontas, fechadas, dogmáticas e dedicadas a formar um tipo de cidadão idealizado pelas elites e que atendessem a seus interesses.

Nas políticas de saúde, a intervenção no SUS foi possível pelas grandes repercussões midiáticas e políticas de mortes e epidemias que assolaram os povos indígenas nas últimas décadas e, principalmente, porque o SUS é concebido e tratado como política para pobres, incluindo, portanto, os povos indígenas, uma vez que as elites acessam a rede privada de saúde. Na educação, essa intervenção sempre foi mais difícil porque

as elites sempre usaram e usam a universidade. É importante destacar também que a política de saúde, por tratar de uma dimensão vital do indivíduo e das coletividades, mobiliza muito mais pessoas e lideranças.

Nesse sentido, é curioso perceber como, no movimento indígena, quando se trata de discussões sobre política de saúde indígena, não é o agente indígena de saúde que é indicado para representar a comunidade ou a organização, mas as lideranças de comunidades ou de organizações; já quando se trata de educação escolar indígena, o indicado é o professor. As lideranças de comunidades e organizações indígenas resistem a participar de eventos e atividades relativos à educação escolar alegando não entender bem de que se trata, como se falar de políticas de saúde fosse mais fácil. Esse, talvez, seja o desafio maior da educação escolar indígena contemporânea: como envolver as lideranças, os pais, as mães e os jovens nas discussões e debates sobre o tema para tirar a educação escolar indígena do monopólio e privilégio das elites brancas – ou mesmo de elites indígenas – e transferir seu controle aos povos e às comunidades indígenas.

O segundo aspecto dessa abordagem histórica está relacionado aos atores sociais indispensáveis no âmbito da discussão, formulação e execução de políticas educacionais para os povos indígenas sob determinadas orientações político-pedagógicas e ideológicas. O envolvimento dos povos indígenas do Brasil com a educação escolar remonta aos primeiros anos da colonização portuguesa. Essa oferta, imposta ou reivindicada pelos povos indígenas, esteve, ao longo da história brasileira, sob responsabilidade de diferentes atores, instituições e orientações políticas e ideológicas: governos locais, empresas, missões, órgãos indigenistas, organizações não governamentais e governo federal. Nos últimos anos, podemos dizer que os segmentos determinantes na discussão e na condução da oferta de educação escolar indígena no Brasil são os sistemas de ensino (União, estados e municípios), as ONGs não indígenas e os professores indígenas. Com o passar do tempo, a Igreja católica foi perdendo terreno e, hoje, sua influência é muito pequena, reduzida ao campo da crítica, com pouco envolvimento no trabalho escolar propriamente dito. Mesmo no campo do ensino superior, as instituições acadêmicas que incluíram em sua agenda o debate e as ações voltadas para os povos indígenas o fizeram por meio de professores, pesquisadores e dirigentes ligados ou articulados a organizações não governamentais não indígenas.

Pode-se afirmar que, no centro do debate, se confrontam duas forças: o governo e as ONGs, ficando os professores e as lideranças indígenas geralmente alinhados ora à agenda e demanda das ONGs, ora à agenda e demanda do governo. Isso ocorre principalmente no âmbito do debate nacional, uma vez que, localmente ou regionalmente, as demandas são mais específicas e conduzidas por movimentos indígenas locais.

Nos últimos anos, essa constatação tem me incentivado a refletir sobre o papel histórico das ONGs e das chamadas assessorias ou ações de especialistas, levando em conta não somente o legado indiscutível de sua contribuição à luta dos povos indígenas desde a década de 1970, mas também o tipo de relação que se constituiu e os seus impactos para as lutas atuais e futuras dos povos e organizações indígenas, aí incluída a luta pela educação escolar indígena. Minha análise, portanto, não deve ser entendida como crítica política ou ideológica, mas como análise histórica e instrumental para a compreensão do atual quadro político das lutas indígenas no Brasil em seus avanços, desafios, impasses, suas possibilidades e oportunidades.

O caminho escolhido para essa análise é pensar essa relação como terceira etapa da tutela indígena no Brasil, que denomino de “semitutela” (LUCIANO, 2009). Trato aqui tutela não tanto como prática política que considera os índios incapazes de tomar suas próprias decisões, abordagem que tem justificado o papel paternalista, tutorial, dominador e procurador do Estado, mas como forma de pensar e agir dos colonizadores que se baseia na ideia de que os índios pertencem a culturas inferiores e, por isso, não são suficientemente capazes de compreender a complexidade do mundo branco, suficientemente confiáveis politicamente segundo certos interesses ou, ainda, porque são povos vencidos na guerra, portanto, precisam se submeter à vontade dos vencedores e dominadores.

Antes de prosseguir esse raciocínio, é importante ponderar que essas qualificações alusivas levam em conta a forma da relação e atuação estabelecida e não os propósitos e compromissos político-ideológicos dos atores e das instituições. Por enquanto, o que interessa mesmo é tratar da relação construída e de seus impactos e resultados na vida dos povos e das organizações indígenas.

## A prática da tutela no Brasil

A prática da tutela teve diferentes momentos, espaços e modalidades que impactaram a relação dos povos indígenas com a sociedade nacional e com o Estado. O princípio legal que gerou a prática da tutela teve início com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 e com a aprovação da Lei 6.001/1976, conhecida como Estatuto do Índio, que submete os indígenas à condição de “*relativamente incapazes*”, razão pela qual o Estado, por meio do SPI e, depois, da Fundação Nacional do Índio (Funai), deveria exercer o papel de tutor e protetor.

Ação de tutoria e proteção na prática significava decidir pelos índios, integrando-os forçosamente à comunhão nacional, e, dessa forma, se apropriar de suas terras. Se, antes do SPI e do Estatuto do Índio, o Estado trabalhava na perspectiva de extinção dos povos indígenas por meio da guerra e da violência física, desde então, essa “extinção” passou a se dar pela via da integração compulsória por meio do órgão indigenista. Nesse quadro, proteger significava integrar e tutelar significava submeter e dominar. Há quem acredite que, ao tutelar, o Estado protegia. Se considerarmos casos e fatos isolados de sertanistas e indigenistas que agiam dentro da instituição em defesa intransigente dos povos indígenas movidos por compaixão, piedade e humanidade diante das atrocidades e barbáries a que eram submetidos os índios, isso pode ser verdade. Mas se considerarmos a vertiginosa diminuição da população indígena no período de reinado do SPI e nos anos iniciais da Funai, é impossível afirmar que o Estado protegia essa população.

As décadas de 1970 e 1980 foram fortemente marcadas pela atuação tutelar convencional, no sentido de que os tutores não indígenas da Funai, das ONGs, das Igrejas e da academia serviam de porta-vozes, representantes e procuradores dos povos indígenas junto à sociedade e ao Estado. Para defender os direitos dos povos indígenas, eles falavam em nome dos índios, representavam os índios e tomavam decisões em nome dos povos indígenas. Certamente, foi um período rico da história do indigenismo brasileiro, uma vez que muitas conquistas foram alcançadas graças a essa forte atuação dos aliados dos índios, em grande parte antropólogos e indigenistas articulados no interior das entidades de apoio que produziram mudanças históricas na vida dos povos indígenas, como a superação da perspectiva de extinção desses povos, prevista e anunciada, inclusive, por representantes do Estado e da academia com base na



decadência demográfica verificada nos anos 1960. Outro exemplo mais claro são as históricas conquistas de direitos na Constituição de 1988, que só foram possíveis graças a uma decisiva atuação das entidades indigenistas na negociação com setores conservadores (principalmente militares) na Assembleia Nacional Constituinte.

O segundo momento da tutela foi implementado pela prática missionária. Essa atuação esteve centrada na prática escolar transferida pelo Estado à Igreja. Como as ações do SPI e da Funai não foram suficientes para a consumação da integração compulsória, o Estado transferiu também essa tarefa à Igreja, principalmente por meio da catequese e da escola. A catequese e o ensino escolar passaram a ser os principais instrumentos de perseguição e negação das culturas indígenas. Poder-se-ia supor que, de certo modo, era uma estratégia bem pensada e articulada, uma vez que a Igreja faria o primeiro trabalho de “amansar” os índios, enfraquecendo-os culturalmente e espiritualmente, para que, depois, o SPI ou a Funai completasse o processo, integrando os índios já aldeados à lógica da vida não indígena. Com isso, os índios se tornavam dependentes compulsivos da cadeia econômica do mercado por meio dos chamados projetos agrícolas, que também visavam à geração de renda, inclusive para a manutenção da política indigenista oficial. Nesse momento, a Igreja também ganhou o direito de ser o tutor dos índios, com poder de representá-los em suas vontades e interesses e tomar decisões por eles.

Se é possível, por um lado, identificar o papel bem-intencionado dos missionários na proteção dos índios contra violência dos colonos, dos comerciantes, dos militares e das tropas de resgates, por outro, a perseguição e negação das culturas, principalmente das línguas e das cerimônias religiosas tradicionais, resultava em igual violência que levava à integração forçada dos povos indígenas e à negação dos seus direitos. A prática tutelar do SPI, da Funai e dos missionários conduzia ao mesmo resultado: extinção dos povos indígenas. Mas será que a Igreja e os missionários de campo tinham a exata noção de que suas práticas levariam ao mesmo ponto comum da integração e extinção desses povos, desejada pelo Estado? A questão da intencionalidade da Igreja e dos missionários nos impactos e nas consequências das práticas adotadas merece um estudo aprofundado e que ainda está por ser feito.

O terceiro momento teve início com a emergência do movimento indígena, por meio de organizações e lideranças indígenas constituídas ao longo do trabalho das primeiras ONGs e de setores progressistas da Igreja e da academia que investiram na formação e capacitação de novas lideranças. Esse momento foi marcado pelo discurso e esforço dos antropólogos dirigentes das ONGs em favor do protagonismo e autonomia de pensamento e de prática política dos povos indígenas, discurso que nunca foi realmente posto em prática por essas organizações. Mudava o discurso, tentou-se mudar a prática, com investimento na formação e capacitação dos indígenas, mas esse esforço não foi suficiente para o pleno exercício do protagonismo e da autonomia de voz, pensamento e decisões. As razões dessa dificuldade podem ser diversas, desde os instrumentos metodológicos adotados até as estratégias para garantir espaço institucional para assessores e aliados dos povos indígenas.

Esse é o momento da prática tutelar das organizações pró-indígenas ou ONGs indigenistas dirigidas, principalmente, por antropólogos e educadores não indígenas. O que diferencia essa nova prática tutelar é o seu propósito, não a forma. Os antropólogos indigenistas dirigentes das ONGs, mais conhecidos pelos povos indígenas como parceiros ou assessores, mudaram substantivamente o modo de relacionamento dos povos indígenas com os não índios, inclusive com as instituições governamentais. Como afirmei no início deste trabalho, essa atuação dos antropólogos pró-indígenas pode ser analisada de diversos ângulos e, certamente, com múltiplas percepções, como aqui procuro fazer, a partir de alguns aspectos observados empiricamente. Esse é o momento atual, que expressa essa dificuldade de passagem do discurso à prática. Minha hipótese é de que há duas razões para essa dificuldade (LUCIANO, 2009). A primeira diz respeito ao fato de que, por falta de capacidade, eles não conseguem (ou não querem) superar o papel tutelar que exerceram ao longo de pelos menos duas décadas, o que seria uma decisão política consciente. Isso explicaria a razão pela qual continuam exercendo o papel de porta-vozes dos povos indígenas e reivindicando a legitimidade desse papel. Obviamente, esse papel é hoje assumido com novos perfis, como, por exemplo, o de incorporarem alguns setores ou segmentos do movimento indígena, sugerindo uma nova prática de tutela que denomino de “semitutela”, no sentido de que se admite a capacidade de protagonismo e de autonomia indígena, mas não se criam condições efetivas ou não se permite seu exercício pleno por parte dos povos indígenas,

seja por incapacidade instrumental, seja por uma intenção político-estratégica. A segunda razão é o fato de não terem conseguido (ou não quiserem) transferir suas experiências e conhecimentos acumulados, impedindo ou inviabilizando as possibilidades efetivas de protagonismo e autonomia desses povos. Essa não transferência pode estar ligada ao fato de que os antropólogos não têm presença permanente nas áreas onde atuam, permanecendo ali apenas nos períodos de suas pesquisas de campo de mestrado e doutorado. Disso resulta um processo curioso em vários setores da política indigenista, que é a existência de dois grupos de interlocutores heterogêneos: de um lado, as organizações indígenas; de outro, as organizações indigenistas. Esses grupos de interlocutores ou porta-vozes não apresentam apenas demandas e pautas políticas diversificadas, mas, muitas vezes, interesses e pautas antagônicas e conflituosas. Essa concorrência entre o movimento indígena e o movimento indigenista (pró-indígena) tem dificultado a articulação de uma agenda indígena nacional, na medida em que, por sua influência junto ao governo, à academia e à sociedade em geral, as ONGs levam vantagem em relação às organizações indígenas. São elas que, em muitas ocasiões, ainda dão a última palavra, dominando quase que exclusivamente a opinião pública nacional e internacional quanto ao tema indígena no Brasil. Como já venho alertando desde a década de 1990, no movimento real, continua prevalecendo a superioridade do assessor não indígena em detrimento das lideranças indígenas (FERREIRA, 2001).

Da relação tutelar – construída ao longo do último século sob a orientação colonizadora ora do Estado, ora da Igreja, ora das ONGs – resultaram os principais desafios enfrentados pelas lideranças e acadêmicos indígenas, cada um no seu campo de atuação, distantes ou divergentes entre si. Pela forma como a nova tutela opera, de modo consciente ou inconsciente, todos enfrentam a mesma relação causa e efeito. Para perceber isso, basta analisar o fato de que o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização, na medida em que veem a educação como uma ferramenta para promover suas próprias iniciativas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários e de suas instituições, e para incrementar suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades. Se isso é verdade, por que, mesmo com indígenas egressos das universidades,

com diferentes especialidades, não há sinais de produção de mudanças nas realidades de suas comunidades, de seus povos e organizações indígenas, pelo menos no campo da interlocução?

As experiências e realidades vivenciadas indicam que, para garantir o protagonismo e a autonomia indígena, não basta formar indígenas, é necessário romper as diferentes formas de tutela e colonização. Na atualidade, isso também depende dos próprios índios, uma vez que muitos grupos se tornaram resistentes a isso pela relação de dependência e cumplicidade que foram induzidos a adotar na relação com o Estado, as Igrejas e as ONGs. Os acadêmicos e profissionais indígenas sofrem uma dupla exclusão ou discriminação. Nas comunidades, são percebidos como ameaça aos postos de liderança; junto aos dirigentes e equipes técnicas das ONGs, como ameaça aos postos de assessoria e consultoria nas questões indígenas. Em função disso, são excluídos dos processos de discussão, de espaços de tomada de decisões e de execução das ações e das políticas. Uma das justificativas para garantir o trabalho e o salário dos assessores não índios é o argumento da superioridade técnico-científica por seu tempo de experiência. É óbvio que os indígenas egressos das universidades ainda não dispõem desses requisitos, mas, se não lhes forem dadas oportunidades, nunca terão. Permanecendo essa estratégia, tão cedo os indígenas não terão condições de concorrer com os não índios.

Mesmo com um número significativo de profissionais indígenas habilitados, as oportunidades e os espaços estratégicos no âmbito interno do movimento indígena e no âmbito das políticas públicas continuam sendo ocupados por profissionais não indígenas ligados às ONGs indígenas, na maioria das vezes com apoio das próprias organizações indígenas. A questão que se coloca, então, é: se a universidade não dá conta da formação dos jovens indígenas e se eles não têm oportunidades para adquirir experiência, quando e de que forma poderão atender aos requisitos do mercado de trabalho e de suas próprias comunidades? Se os cursos universitários não são suficientes para a qualificação específica, precisam ser oferecidos cursos, como fazem as ONGs para suas próprias equipes técnicas não indígenas, que também saem das universidades com as mesmas deficiências.

Esse depoimento pode parecer radical, mas, vivendo há duas décadas em meio ao fogo cruzado, nós, indígenas com formação acadêmica,

sabemos bem como as coisas de fato acontecem. Cada um defende seu espaço institucional, o seu interesse, a sua ideologia, o seu emprego, o seu *status quo*. Ninguém quer “criar cobras”, muito menos levar cobra para casa, como dizem os políticos. É natural que os indígenas egressos das universidades adotem posturas mais críticas em relação às práticas tutelares viciadas nas comunidades e nas organizações indígenas, e fazem o mesmo em relação às organizações indigenistas, às academias e ao governo. Quando se tenta provocar mudanças nesses setores, isso incomoda e ameaça lideranças indígenas, dirigentes e equipes não indígenas das ONGs, acostumados a relações e práticas assimétricas que, muitas vezes, beiram o autoritarismo ou imperialismo na condução das discussões e definições estratégicas das organizações indígenas e indigenistas.

Por conta disso, para que os estudantes indígenas não se distanciem dos processos societários dos seus povos, não basta inovar o discurso e aprofundar a crítica. É preciso superar as velhas práticas tutelares que alimentam e reproduzem percepções e práticas políticas contraditórias e equivocadas e dar vez a lideranças indígenas capacitadas, engajadas, ativas, críticas, competentes e, sobretudo, comprometidas com os processos de luta de seus povos. Mas como fazer isso sem romper com os parceiros, aliados e assessores de longa data? Como reduzir a dependência ou, em alguns casos, prescindir de especialistas exigidos ou impostos pelas políticas governamentais e privadas ou pelas agências midiáticas, considerando que essas assessorias e alianças continuam sendo fundamentais para a manutenção e ampliação dos direitos indígenas no Brasil? Talvez essa seja a razão da cumplicidade entre as lideranças das organizações indígenas e os dirigentes das ONGs, em detrimento dos estudantes universitários indígenas que clamam por espaço nas comunidades e nas organizações.

Em um momento no qual os povos indígenas não dispunham de técnicos, profissionais e especialistas, se consolidou a ideia de que o assessor tinha de ser branco, pois só o branco “sabe”, “pode” e “merece” a confiança da comunidade ou da organização. Isso precisa ser superado a fim de incorporar, somar e ampliar o leque de possibilidades de assessorias com os próprios indígenas que estão se formando. Agora, podemos romper o círculo vicioso dessas relações historicamente construídas. Se não for assim, por que estaria o movimento indígena reivindicando formação superior? Para assessorar os brancos, os governos, os empresários?

## **Contexto geral da educação superior indígena no Brasil**

Nos últimos 20 anos, ocorreu no Brasil um processo acelerado de expansão da oferta da educação básica nas comunidades indígenas. Se, em 1975, havia 67 escolas indígenas no Brasil atendendo a 11 mil alunos no ensino fundamental (LUCIANO, 2006), o censo escolar de 2008 revelou que o número de estudantes indígenas era superior a 200 mil matriculados em mais de 2.800 escolas de educação básica, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP de 2012. No ensino superior, estima-se atualmente mais de oito mil estudantes indígenas cursando graduação ou pós-graduação, o que representa metade do contingente de estudantes indígenas do ensino médio, resultado direto das políticas de ação afirmativa adotadas por muitas universidades públicas e privadas. Quanto aos professores, mais de 95% dos 12 mil professores que atuam nas escolas indígenas hoje são índios.

Esse quadro escolar ganha relevância quando relacionado ao fato de que os povos indígenas são possuidores e gestores legítimos de 683 terras reconhecidas pelo Estado, de acordo com dados da Fundação Nacional do índio-FUNAI de 2013. Essas terras indígenas estão situadas, em sua grande maioria, na Amazônia Legal, constituindo 23% de seu território e mais ou menos 98,61% de todas as terras indígenas no país. Essas terras representam 13% do território nacional que está sendo gerenciado pelos 230 povos indígenas do Brasil, que reivindicam legitimamente políticas públicas adequadas para melhorar suas condições de vida e maior capacidade na gestão de seus territórios e dos recursos naturais neles existentes, entre as quais políticas de educação, inclusive educação superior. Além dos 230 povos já identificados, ainda existem, segundo dados da Funai, 70 grupos de índios isolados (desconhecidos).

Com a ampliação da oferta escolar nas aldeias e de ensino médio – que, apesar de baixo, cresceu mais de 50% ao ano na última década –, aumentou a demanda por acesso de indígenas ao ensino superior. As primeiras experiências tiveram início ainda nos anos 1980 por iniciativa dos próprios indígenas, que, por meio de suas organizações, precisamente da União das Nações Indígenas (UNI) – importante organização daquele período –, iniciou, com apoio da Funai, uma experiência pioneira de estimular e apoiar a entrada de indígenas em algumas universidades particulares, a exemplo da Universidade Católica de Goiânia. Essas

primeiras experiências demonstraram que, aos estudantes indígenas, não basta o acesso à universidade, é necessário garantir as condições de permanência, que passam pelas necessidades de subsistência e pelas condições de adaptação e acompanhamento do estudante nas atividades acadêmicas e em sua inserção na vida urbana. Como essas questões não foram adequadamente tratadas no âmbito dos convênios daquela época, a maioria dos primeiros estudantes indígenas não concluiu os estudos.

A Constituição Federal de 1988 desencadeou uma luta pela educação de qualidade para os povos indígenas em todos os níveis e modalidades de ensino. A chegada dos indígenas à universidade coincide com a consolidação da luta organizada do movimento indígena brasileiro, cujo carro-chefe é a organização de professores indígenas envolvidos na luta pelos direitos indígenas. O surgimento, nos últimos anos, de políticas de ações afirmativas no âmbito das políticas públicas brasileiras está estimulando e oportunizando o ingresso e a permanência de jovens indígenas no ensino superior em números cada vez maiores. Esse fenômeno reflete o impacto das políticas de ação afirmativa e, principalmente, do sistema de cotas que muitas universidades brasileiras adotaram, ampliando consideravelmente a oferta para indígenas no ensino superior. As mesmas políticas geram também grande preocupação quanto à oferta de vagas no ensino médio. Em 2007, Rondônia chegou a ter uma redução da oferta, segundo dados do INEP de 2008.

A baixa oferta atual de ensino médio nas escolas indígenas supõe uma situação ainda mais preocupante: de que os alunos indígenas que estão concluindo o ensino fundamental nas escolas das aldeias estejam saindo para continuar seus estudos nas escolas das cidades ou das zonas rurais, gerando sérios transtornos para eles e para suas comunidades, tanto pela inadequação da educação que recebem, que não contempla suas especificidades culturais, quanto pela violência de todas as ordens que enfrentam nas cidades, inclusive preconceito e discriminação. É urgente um debate para sensibilizar e responsabilizar os sistemas de ensino sobre a gravidade da situação e a necessidade imprescindível de oferta de escolas de ensino médio nas aldeias. A primeira condição para isso é a qualificação de professores e o compromisso político dos gestores dos sistemas de ensino no sentido de garantir investimentos em sua formação.

Nesse quadro, vão-se afirmando as demandas indígenas por educação superior e pelo reconhecimento da necessidade do diálogo da universidade com seus conhecimentos tradicionais. Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado o acesso à universidade como espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena na esfera governamental, em diversos ministérios. Os indígenas querem dialogar com essas instâncias administrativas sem mediadores (brancos, pardos ou negros), ocupando os espaços de representação abertos à participação indígena – conselhos, comissões, grupos de trabalho ministeriais – em todas as áreas de atuação do governo, como educação, saúde, meio ambiente, agricultura, entre outras. Os índios querem poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental de modo a enfrentar a situação de definição de um território finito (SOUZA LIMA e BARROSO HOFFMANN, 2004).

A exigência de diploma universitário para atuação de professores a partir da segunda fase do ensino fundamental desencadeou a criação dos cursos de licenciatura intercultural, com vestibular específico para indígenas, fazendo surgir, na virada do milênio, novas políticas voltadas para a formação de professores indígenas para ensino escolar intercultural, bilíngue, diferenciado, garantido pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). No campo normativo, destaca-se a Resolução nº 3/1999 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu como dever dos estados promover a formação continuada do professorado indígena, bem como instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento do magistério indígena. O Plano Nacional de Educação (2001), por sua vez, estabeleceu em sua meta nº 17 a formação de professores indígenas em nível superior através da colaboração entre universidades e instituições de nível equivalente. Essa inovação gerou também novas demandas em outras áreas de conhecimento, principalmente as voltadas para a saúde, o etnodesenvolvimento das comunidades indígenas e a gestão territorial de suas terras.

A crescente demanda indígena pelo ensino superior tem diversas origens e motivações. Em primeiro lugar, reflete o processo de interação



com o mundo global e uma tendência de incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna. Em segundo lugar, a demanda tem origem no próprio avanço do processo de escolarização dos povos indígenas do Brasil nos últimos anos (SOUZA LIMA e BARROSO HOFFMANN, 2004). Esse avanço é bastante tardio se comparado a outros países latino-americanos.

Experiências de escolarização como a do alto rio Negro, no estado do Amazonas, oferecida pelos missionários há quase um século segundo princípios assimilacionistas, sugerem que a escolarização, seja qual for sua modalidade e qualidade, é (quase sempre) desejada pelos povos indígenas. De um modo ou de outro, toda escolarização contribui para a formação de um capital social e político crítico, capaz de propor e implementar novas formas e estratégias de defesa e garantia dos direitos coletivos. No caso do alto rio Negro, esse capital social, intelectual e político possibilitou a criação de uma rede de 93 organizações indígenas multiétnicas articuladas em torno da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (Foirn), uma das mais estruturadas do movimento indígena brasileiro.

Outra motivação parte da necessidade do movimento indígena emergente de qualificar seus quadros para os processos de interlocução e intervenção nas políticas, num diálogo menos verticalizado em favor dos direitos e interesses indígenas. Essa motivação tem a ver com a estratégia adotada pela apropriação dos instrumentos de poder dos brancos, gerados a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos, para ajudar na solução de velhos e novos problemas. Por fim, as demandas pelo ensino superior estão relacionadas à maior consciência dos povos indígenas quanto a seus direitos de cidadania, da consciência histórica, política e cultural em que se encontram e das possibilidades de construção de seus projetos étnicos. O tema foi discutido no seminário Desafios para uma educação superior indígena, em 2003, e destacado pelo autor em sua intervenção. (SOUZA LIMA e BARROSO HOFFMANN, 2004: 57-60).

Conclui-se que os povos indígenas têm muita clareza da importância da escola e, principalmente, do ensino superior para garantir seu futuro como povos etnicamente diferenciados, sujeitos de direitos específicos, e também como cidadãos brasileiros, detentores de direitos universais e deveres para com suas comunidades, seus povos, seu país e o mundo em que vivem. Resta saber se seus planos societários podem ser

implementados com a contribuição da formação acadêmica oferecida pelas universidades brasileiras, do ponto de vista epistêmico, técnico/tecnológico, filosófico, espiritual e sociopolítico.

Talvez por conta da falta de consenso em torno da questão por parte das elites que sustentam o governo, a discussão tem sido intensa, mas as ações concretas ainda são tímidas. O esforço tem sido direcionado para as políticas de cotas para negros e índios nas universidades públicas e privadas. A Funai, por exemplo, vem, há alguns anos, oferecendo bolsas a estudantes indígenas de universidades particulares. Outras ações concretas no âmbito das políticas públicas têm a ver com a criação e ampliação da oferta de bolsas como o Prouni, que, em 2008, totalizou 861 bolsas acessadas por estudantes indígenas. Apesar das dificuldades, essas bolsas têm possibilitado a ampliação do acesso ao ensino superior de estudantes de baixa renda em geral e de estudantes indígenas em particular.

Considerando o impacto provocado, as iniciativas mais efetivas e de maior relevância para o acesso de povos indígenas ao ensino superior têm sido os cursos específicos oferecidos pelas universidades públicas destinados à formação de professores indígenas, que estão se multiplicando cada vez mais. Em 2008, existiam, em todo o Brasil, nove turmas de licenciaturas interculturais atendendo mais de mil professores indígenas. Em 2012, 21 instituições de ensino superior (IES) públicas ofereciam 26 turmas, atendendo 2.800 professores indígenas, segundo dados do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas-PROLIND de 2012. Destes, 195 se diplomaram em 2007 na Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e 120, em 2008, na Universidade Federal de Roraima (Núcleo *Insikiran* de Formação Indígena) em licenciatura intercultural, além de 250 professores que já haviam concluído a graduação no alto rio Negro desde a década de 1990 por meio dos cursos pioneiros de interiorização da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e outros em andamento. De lá para cá, mais oito turmas de licenciaturas interculturais se formaram: duas na Ufam, uma na Universidade Estadual do Amazonas (UEA), uma na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), uma na Universidade Federal do Ceará-UFC, uma na Universidade Federal de Goiás (UFG), uma na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e uma na Unemat.

Esse novo quadro de professores indígenas com ensino superior é uma aposta das comunidades indígenas para inovar a prática da educação escolar vigente nas comunidades, capaz de contribuir para os processos de resistência e luta pela retomada da autonomia de seus projetos coletivos.

Mas não é apenas de professores indígenas qualificados que os povos indígenas precisam. A demanda indígena por ensino superior é mais ampla e complexa na medida em que reivindicam acesso a todas as áreas de conhecimento, na perspectiva do que denominam de necessidade de domínio das fontes de poder do homem branco, ou seja, o conhecimento técnico-científico. Desse modo, o desafio atual é acessar outras áreas de conhecimento, principalmente aquelas de interesse prioritário e estratégico, como medicina, direito, enfermagem, engenharia florestal/ambiental, agronomia, ciências sociais, entre outras.

As políticas de ação afirmativa foram extremamente importantes para abrir caminho para o acesso mais amplo dos povos indígenas à formação acadêmica nos níveis de graduação e pós-graduação. Estudos recentes revelam que, no Brasil, mais de uma centena de instituições públicas de ensino superior, incluindo universidades e centros tecnológicos, criaram oportunidades para estudantes indígenas, chegando a mais de 900 vagas específicas anuais ([www.laced.mn.ufrj/trilhas](http://www.laced.mn.ufrj/trilhas)), sem contar os estudantes das licenciaturas interculturais. As universidades estaduais são as que mais aderiram às políticas de ação afirmativa: 51% das 35 universidades estaduais do país oferecem cotas ou bonificação no vestibular para indígenas, enquanto menos de 40% das universidades federais (22) têm ações afirmativas.<sup>3</sup> Além do acesso subsidiado pelas instituições, muitos estudantes indígenas continuam ingressando no ensino superior por esforço próprio. Essa iniciativa é interessante, pois não se pode ter a ilusão de que o poder público vá subsidiar toda a demanda dos povos indígenas, já que apenas uma parcela muito reduzida da sociedade brasileira tem curso superior subsidiado.

---

3 *Folha de São Paulo*, 8 jan. 2008. O interessante é que não se trata apenas de vagas reservadas por meio de cotas, mas também por meio de outras modalidades de acesso, tais como: cursos específicos, vagas adicionais, vagas por meio de convênios específicos e bonificação no vestibular.

## **As primeiras experiências de indígenas no ensino superior: avanços e desafios**

As experiências indígenas com ensino superior podem ser genericamente classificadas de duas formas: 1) experiências individuais de jovens indígenas que obtêm acesso à formação acadêmica por meio de esforço próprio, contando, no máximo, com apoio de suas famílias. Nesses casos, os estudantes geralmente não contam com os benefícios das ações afirmativas, seja no acesso por meio de cotas ou vagas específicas, seja na permanência por meio de políticas de financiamento ou de bolsas de estudo; 2) experiências geradas a partir da indicação de estudantes por comunidades ou organizações com as quais firmam compromissos políticos. Esses estudantes geralmente são beneficiários das políticas de ação afirmativa tanto no acesso, por meio de vestibulares específicos, quanto na permanência, por meio de bolsas e outras formas de apoio. Demarcar essas duas alternativas é importante porque elas apontam para diferentes perspectivas na vida dos estudantes e de suas comunidades. Não é nossa intenção aprofundar essa questão, mas chamo atenção para o fato de que, embora muitos desafios enfrentados sejam comuns a todos os estudantes indígenas do ensino superior, dependendo da sua forma e motivação, o acesso e a permanência na universidade podem gerar processos de formação diferenciados e construir futuros diferentes para esses estudantes dependendo do tipo de relação que estabelecem com suas comunidades.

À exceção do já mencionado grupo de estudantes indígenas beneficiário do convênio UNI/Funai/UCG (LUCIANO, 2006), os primeiros universitários indígenas – nas décadas de 1980 e 1990 – ingressaram no sistema universitário por esforço próprio, sem subsídio financeiro governamental. Minha estimativa é de que, na virada do milênio, tínhamos, no Brasil, 200 indígenas que já haviam acessado o ensino superior; desses, mais de 100 eram da região do rio Negro. Atualmente (2013), temos sete indígenas que já concluíram doutorado: um pankararu (PE); dois terena (MS); um potiguara (PB), um mundurucu (SP), um baniwa (AM) e um maitapu. Os mais de 100 indígenas do rio Negro se referem aos beneficiários do programa de interiorização da Ufam, que, a partir de 1992, passou a oferecer licenciaturas no interior do Estado em parceria com as prefeituras de regiões estratégicas. Um desses polos foi a cidade de São Gabriel da Cachoeira: com uma população majoritariamente

indígena, o programa propiciou o ingresso de muitos jovens indígenas na universidade. O acesso seguiu o princípio da universalidade, ou seja, sem nenhum tratamento diferenciado aos indígenas, que concorreram nos vestibulares com os candidatos não indígenas.<sup>4</sup>

A partir da virada do milênio, contando com os benefícios das políticas de ações afirmativas adotadas no discurso do governo federal e das primeiras bolsas de estudo no âmbito da Funai, do Prouni/MEC (867 bolsas em 2008), da Funasa/Banco Mundial (30 em 2008) e de alguns governos estaduais (Mato Grosso do Sul, por exemplo), houve uma corrida de indígenas ao ensino superior, hoje estimados em mais de oito mil. Além disso, mais de 100 cursam hoje Medicina em Cuba, beneficiários das vagas e bolsas oferecidas pelo governo cubano aos estudantes de baixa renda e integrantes dos movimentos sociais. Essa parceria teve início ainda no começo do atual milênio, razão pela qual, em 2008, tivemos os primeiros indígenas formados retornando ao Brasil, os quais ainda lutam pela validação dos seus diplomas junto às instituições acadêmicas brasileiras e pela licença das instituições competentes para o pleno exercício da profissão.

Dados preliminares revelam que a maioria dos indígenas no ensino superior está na área da educação ou, mais precisamente, nas licenciaturas interculturais oferecidas por universidades públicas em parceria com o Ministério da Educação por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). Direito e medicina são as áreas mais procuradas pelas comunidades e pelos jovens indígenas. Percebe-se também que, a rigor, o modo de acesso (indicado pela comunidade ou não) pouco influencia o comprometimento do estudante e do profissional indígena com sua comunidade. O que influencia mesmo é sua origem, a experiência de vida, o que acontece no processo de sua formação e o maior ou menor envolvimento com as lutas sociais de sua comunidade e/ou do movimento indígena. Isso também depende

---

4 Aliás, curiosamente, a Ufam é uma das universidades federais que até hoje não adotou nenhuma ação afirmativa para os povos indígenas, mesmo localizada no estado que abriga a maior população indígena e as maiores terras indígenas do país. Deve-se, entretanto, reconhecer o esforço de pessoas e departamentos na instituição que, mesmo sem políticas de ações afirmativas, trabalham para abrir as portas da universidade para os povos indígenas por meio, por exemplo, de cursos específicos, como é o caso da licenciatura intercultural para professores da etnia mura, no âmbito da Faculdade de Educação, que conta com apoio do MEC por meio do Prolind e da prefeitura de Autazes.

dos programas universitários que os recebem, se facilitam, incentivam ou os apoiam nos processos de inserção ou reinserção em suas comunidades ou no envolvimento com movimentos e lutas indígenas. Dito de outra forma, o que influencia seu compromisso é seu vínculo originário e histórico de vida. No caso dos estudantes indígenas que ingressaram na UnB por meio de vagas específicas garantidas no âmbito de um convênio com a Funai, mesmo com a exigência de alguma forma de anuência comunitária local para o ingresso, muitos não tinham nenhum vínculo com uma comunidade específica. Mesmo sendo genuinamente indígenas – de pais indígenas sem nenhuma miscigenação –, nasceram, cresceram e viviam em centros urbanos, sem nenhuma experiência de vida em aldeia. Mesmo assim, muitos desses, ao longo de sua formação acadêmica, conseguiram se aproximar e se envolver com as lutas e atividades do movimento indígena. Mas é importante destacar que uma minoria desses estudantes, mesmo os que nasceram e cresceram em aldeias, se manteve indiferente e distante das discussões e lutas de suas comunidades e do movimento indígena, com as seguintes conversas: “Para que me envolver com a comunidade ou com o movimento se não me apoiam nas minhas dificuldades diárias”; ou “Não devo nada a ninguém, estou na universidade devido ao meu esforço, ao meu mérito, porque fiz prova e passei. Não foi a comunidade que me passou...”. Essas ideias mostram os grandes desafios da formação superior de indígenas na perspectiva coletiva dos povos, que passa, obviamente, pelo tipo de formação básica, familiar, comunitária e individual do jovem indígena. Alguns estudantes, inclusive, escolheram seguir percursos acadêmicos mais focados em pesquisa e desenvolvimento de teoria, como um estudante de doutorado em Antropologia da Ufam que disse, por ocasião de uma reunião de estudantes e lideranças indígenas para a qual havia sido convidado e cuja pauta era a criação de um fórum de educação escolar indígena no Estado: “Achei que esta reunião fosse para tratar de temas de pesquisa, mas como é de militância política, não tenho interesse em me envolver. Meu interesse é estudar teorias indígenas. Por isso, vou me retirar”. E foi o que fez logo em seguida.

Na medida em que as portas do ensino superior começam a se abrir, é compreensível que surjam outros problemas relativos à permanência e à qualidade do ensino oferecido pelas universidades aos estudantes indígenas. Além disso, os graduados iniciam outra batalha complexa

diante das expectativas e demandas de suas comunidades e do assédio extra-aldeia do mercado de trabalho. Os desafios e problemas enfrentados podem ser agrupados em três categorias: a) acesso e permanência; b) conteúdos programáticos e filosóficos dos cursos; c) resultados e impactos.

No âmbito do ingresso, mesmo no caso de vestibulares específicos para preenchimento de vagas de cotas, ainda existem algumas contradições e fragilidades. Algumas instituições adotam a autodeclaração para identificação dos candidatos indígenas. Essa opção é controversa no mundo indígena porque supervaloriza o indivíduo em detrimento do coletivo e levanta uma pergunta complexa ainda não respondida (ou que não se quer responder): os beneficiários das políticas indigenistas são os indivíduos ou os coletivos indígenas? Se forem os indivíduos (como acontece no mundo não indígena), o princípio da autodeclaração tem sentido, mas se forem as coletividades indígenas, é necessário encontrar outros critérios de identificação. No segundo caso, as coletividades são responsáveis pela identificação de quem é índio e as vagas ou cotas devem ser garantidas a essas coletividades e destinadas aos indivíduos por elas indicados. É importante destacar que, de acordo com a Constituição Federal, os povos indígenas são detentores e sujeitos de direitos coletivos, o que é exemplificado pelo caso dos direitos territoriais, em que só se admite o direito a terras indígenas coletivas.

Na etapa do acesso, o desafio é diminuir a desigualdade nas condições, ainda muito excludentes, de ingresso entre as diferentes comunidades indígenas. A seleção por meio de vestibulares específicos realizada em centros urbanos tem atendido preferencialmente “indígenas urbanos”, muitos sem nenhuma experiência de vida na aldeia. Não se trata de limitar ou negar o direito de os “índios urbanos” participarem dos processos de ingresso, mas de pensar estratégias e mecanismos que estimulem e oportunizem o acesso aos indígenas das aldeias. Esse equilíbrio é necessário por se tratar de realidades distintas, com perspectivas sociais também distintas. Ou seja, as demandas e interesses dos jovens indígenas urbanos, em geral, são muito diferentes das demandas e interesses dos jovens indígenas de aldeias, embora tenham coisas em comum, como as lutas por reconhecimento identitário e étnico. As diferenças mais marcantes se encontram no campo econômico. Enquanto os jovens de aldeias buscam, em geral, conhecimentos “externos” para aplicação

em suas aldeias, os jovens urbanos tendem a buscar conhecimentos para acessar o mercado de trabalho.

No âmbito da permanência, os desafios de um projeto coletivo mais amplo estão relacionados às condições necessárias para que os estudantes indígenas desenvolvam suas formações com qualidade e eficiência. Não se trata apenas de condições financeiras e materiais, mas de condições socioculturais e pedagógicas para que os indígenas não se sintam discriminados ou mesmo excluídos do ambiente acadêmico. Até o momento, as atenções estiveram voltadas muito mais para o ingresso do que para a permanência. Isso sugere o interesse quantitativo das iniciativas. Sua divulgação na mídia é uma coisa positiva porque dá visibilidade à causa indígena, mas é preciso priorizar a qualidade e a especificidade que tais iniciativas requerem. Acredito que três fatores são fundamentais para garantir a permanência dos acadêmicos indígenas nas universidades. Primeiro, a garantia das condições materiais (moradia, alimentação, transporte e material didático). Segundo, a existência de equipes de acompanhamento que apoiem os alunos indígenas nessas instituições, auxiliando-os em questões relativas à sua formação e também à sua convivência no espaço urbano e acadêmico. Esse acompanhamento diferenciado é fundamental para que tenham acesso ao mundo acadêmico, mas não se distanciem e percam, em decorrência disso, os vínculos com suas comunidades. Do contrário, chegamos a um paradoxo no qual os estudantes são formados, mas não contemplam os interesses coletivos de suas comunidades. Por isso, é importante que as demandas e áreas de interesse dos jovens estudantes, acadêmicos, pesquisadores e profissionais indígenas estejam sincronizadas com as demandas e os interesses das comunidades e do movimento indígena.

Um grave problema a ser enfrentado é a oferta de instrumentos didático-pedagógicos usuais das universidades e sua adequação às demandas indígenas. Por ser uma instituição de branco para branco, a universidade não se qualifica para um tratamento diferenciado de seus estudantes indígenas, restando a eles o enquadramento às suas estruturas já montadas e a conteúdos e métodos estabelecidos. Essa postura, sustentada pela maioria dos dirigentes e membros de colegiados nas universidades, apresenta uma visão conservadora da academia vista como espaço de elites e celeiro da visão monolítica da sociedade que tem suas raízes históricas no processo civilizador evolucionista, positivista e etnocêntrico



ocidental. Uma vez inseridos no sistema universitário, esses alunos precisam de estruturas adequadas e, em alguns casos, diferenciadas. Exemplo é a necessidade de literatura especializada em temas como educação indígena nas bibliotecas convencionais. Bibliotecas e centros de informação e computação preparados para atender às demandas indígenas permitem que esses estudantes e acadêmicos potencializem suas habilidades e desenvolvam seus interesses. Nesse sentido, o grande desafio é articular espaços acadêmicos que criem relações simétricas de produção e reprodução de conhecimentos tendo como base o fato de que tanto povos indígenas quanto universidades são portadores e disseminadores de conhecimentos milenares e complementares que contribuem para o avanço e o enriquecimento do conhecimento humano.

No campo da formação propriamente dita, os acadêmicos indígenas enfrentam muitos desafios. O primeiro deles é a dificuldade de acompanhamento das disciplinas, o que geralmente acontece em decorrência da baixa qualidade do ensino médio que frequentaram. Esses alunos completam o ensino médio nas escolas das aldeias ou em escolas próximas que, geralmente, são de baixa qualidade e deixam nos alunos grandes deficiências que repercutem na universidade. Outro problema está ligado aos programas de formação que apresentam grandes defasagens entre os cursos oferecidos e as demandas dos estudantes indígenas. Essa defasagem é gritante porque os cursos regulares oferecidos pelas universidades não contemplam conteúdos específicos de interesse dos estudantes indígenas. Alunos de Direito, por exemplo, reclamam que os cursos não tratam dos direitos indígenas, tão necessários para sua atuação junto às suas comunidades.

Além disso, existe uma profunda contradição e antagonismo entre os princípios político-pedagógicos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos da educação básica e da educação superior quando se trata de cidadãos e estudantes indígenas. É que na educação básica é explícito o discurso e o esforço das instituições formadoras em garantir a formação específica e diferenciada (bilíngue, intercultural,) aos indígenas, mas, no ensino superior, isso nem se fala. Isso produz uma realidade esquizofrênica de processos formativos discriminatórios e excludentes, sustentados por políticas públicas contraditórias e, por vezes, antagônicas. Como os cursos superiores não admitem especificidades e diferenciações nas suas matrizes curriculares e nos seus processos metodológicos de ensino,

isso significa dizer que os indígenas que estudaram nas melhores escolas indígenas bilíngues/multilíngues e interculturais (currículo diferenciado, intercultural, material didático bilíngue), apoiadas pela Constituição Federal, não têm ou têm pouca chance de acesso a esses cursos ou de sucesso neles, por se tratar de duas etapas formativas sem continuidade e nenhuma conexão metodológica, filosófica e epistemológica. Em razão disso, suspeito que o sucesso atual de estudantes indígenas no ensino superior esteja fortemente relacionado ao fracasso da educação básica específica e diferenciada da escola indígena. Ou seja, se as escolas indígenas de educação básica tivessem seguido adequadamente os princípios de ensino bilíngue/multilíngue, específico, diferenciado e intercultural preconizados pela legislação brasileira e defendidos pelo movimento indígena, talvez o ensino superior fosse alcançável para os índios em razão de sua distância e estranheza político-pedagógica.

Mais abrangentes são os dilemas filosóficos e cosmológicos provocados pelo confronto de lógicas, saberes e bases epistêmicas trazidos pelos estudantes indígenas com os conhecimentos transmitidos – e, às vezes, impostos – nos cursos acadêmicos. A universidade ensina “verdades” que se contrapõem ou negam os conhecimentos e valores tradicionais da vida nas comunidades indígenas. Isso cria um conflito de lealdades, de princípios, de verdades e identidades na cabeça dos jovens estudantes indígenas. Esse dilema é nítido entre os estudantes da área médica. A confiança dos indígenas nos métodos e técnicas de cura de seu grupo não se colocam apenas no ato de aplicar técnicas curativas, mas também na própria concepção do que é doença, saúde e vida. Levado às últimas consequências, esse dilema questiona a possibilidade de combinar conhecimentos, valores, cosmologias tão diferentes. Afinal de contas, quem está com a razão ou com a verdade? Na vida prática, esse processo é doloroso e dramático, principalmente quando se trata de indígenas que passaram por todo o processo tradicional de educação, que tem nos rituais de iniciação o seu ápice, e que, depois disso, ingressam na vida acadêmica, onde todo esse aprendizado e crenças poderão ser negados.

A convivência com diferentes “verdades” acaba gerando forte relativismo de crenças, valores e conhecimentos que orientam a vida social, moral e espiritual dos indivíduos e das coletividades indígenas. Colocar em suspeição esses princípios e valores produz no indivíduo um vazio existencial, uma descrença e um desnorreamento social e identitário.

Esse relativismo é igualmente complicado e, por vezes, perverso porque fragiliza a identidade do jovem indígena enquanto pertencente a um grupo étnico na medida em que passa a ser questionado tudo aquilo que o fazia ser, por exemplo, baniwa. Por conta da autodefesa étnica ante a quebra de lealdade, esses jovens podem sofrer sanções, ser rejeitados ou mesmo renegados em sua própria comunidade, o que não é incomum. Não resta a esses jovens, sem referenciais filosóficos e morais, alternativa que não a de administrar os conflitos, dilemas e as contradições da vida de modo a evitar situações nas quais sejam forçados a uma opção.

Quanto à titulação e à profissionalização, é legítimo que os estudantes indígenas desejem e lutem por seus direitos de cidadania plena. A profissionalização e a titulação formal não são apenas um direito, um desejo ou uma escolha desses estudantes, mas, sobretudo, uma necessidade e uma estratégia pessoal e das comunidades para maior equilíbrio na correlação de forças de modo a estabelecer um diálogo menos verticalizado das comunidades indígenas com a sociedade nacional ou global.

Mas o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior deveria ser flexibilizado para permitir estratégias, dinâmicas e propósitos societários dos povos indígenas que não a estrita carreira profissional ou titulação formal. Penso, por exemplo, que as universidades deveriam disponibilizar modalidades de cursos menos canônicos, mais laicos, com o objetivo de qualificar as lideranças indígenas nos seus papéis de análise e intervenção nas políticas públicas e no estabelecimento de novas formas de relação entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade global. No caso das ciências sociais ou, mais especificamente, da antropologia, isso seria o começo do pagamento de uma dívida histórica e a devolução positiva e propositiva de todo o conhecimento produzido e acumulado com base em pesquisas junto aos povos indígenas, tratados como objetos de pesquisa, informantes ou equipe de apoio ao trabalho de campo dos antropólogos. A devolução desses conhecimentos, em uma relação recíproca, permitiria munir as atuais lideranças indígenas de instrumentos para pensar os processos históricos vividos por seus povos e possibilitar novos empreendimentos de pesquisa e estudos de interesse conjunto e compartilhado envolvendo povos indígenas, pesquisadores e instituições de pesquisa (universidades). Essa abordagem diferenciada do conhecimento certamente resultaria no fortalecimento da luta dos povos indígenas por seus direitos, mas também contribuiria para o avanço dos

processos de produção de conhecimentos nos centros de pesquisa, que encontram cada vez mais dificuldades para acessar as comunidades e os conhecimentos indígenas por conta da desconfiança com pesquisas que possam reproduzir situações passadas, nas quais os índios não tiveram acesso aos resultados do trabalho realizado, nem mesmo souberam em que tais pesquisas poderiam contribuir para as lutas que empreendem.

No âmbito dos resultados e impactos esperados pelas comunidades indígenas, ainda não é possível afirmar com segurança o grau de contribuição ou retribuição dos primeiros formados indígenas às suas comunidades. Ainda são poucos os que concluíram a graduação, na sua maioria professores que já atuavam na educação antes de ingressarem em cursos superiores. Outros estão empregados nas instituições públicas, principalmente na Funai e nos governos estaduais. Isso significa que os primeiros indígenas formados nas universidades não voltaram para atuar diretamente nas suas comunidades. Cito como exemplo o caso de três professores indígenas do alto rio Negro que foram indicados por suas comunidades para o curso de licenciatura intercultural da Unemat em Barra do Bugre. Após conclusão do curso, apenas um voltou para sua comunidade e continuou suas atividades docentes; os outros receberam ofertas de emprego e ficaram nos centros urbanos. Não encontrando tanta facilidade de emprego nos órgãos públicos de atuação com povos indígenas pelo fato de as vagas e necessidades já estarem preenchidas, acredito que os novos acadêmicos estarão mais propensos a investir e aplicar os conhecimentos adquiridos junto às suas comunidades.

Mas essa questão tem de ser abordada não apenas do ponto de vista da oferta de emprego, mas, principalmente, a partir do tipo de formação recebido pelos estudantes nas universidades, que vai propiciar maior ou menor interesse pelo retorno às comunidades. O que se verifica é que o conjunto de conhecimentos recebido nos cursos universitários estimula e direciona o acadêmico indígena a não voltar. Como transmite conhecimentos, técnicas e métodos que só podem ser aplicados nos centros urbanos, esses profissionais, como os demais, buscam empregos no setor privado ou público urbano. É necessário oferecer aos estudantes indígenas uma formação que os habilite a aplicar seus conhecimentos nas aldeias, com os recursos locais disponíveis, de modo a não depender de empregadores externos para pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

Desse modo, parecem evidentes os conflitos oriundos, por um lado, dos princípios orientadores dos processos e das práticas educativas de ensino superior e, por outro, da reprodução desses princípios pelos jovens indígenas, agentes intermediários junto às suas comunidades. Para continuar essa discussão, tomo como exemplo o caso dos profissionais indígenas de direito. Em 2008, o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep) conseguiu identificar e articular 21 indígenas formados em direito, dos quais seis advogavam em diferentes locais do país. Desses 21 profissionais, menos da metade atuava no movimento indígena ou em alguma organização indígena. Os números mostram que as comunidades indígenas não estão sendo beneficiadas pela formação desses profissionais. Os graduados indígenas não estão diretamente envolvidos na luta de suas comunidades ou de seus povos, e não porque não querem, mas porque o movimento indígena não consegue atraí-los e incorporá-los às suas lutas e agendas de trabalho. Os motivos dessa dificuldade podem estar ligados à falta de confiança na capacidade dos novos profissionais diante da complexidade da defesa dos direitos indígena no Brasil, razão pela qual ainda preferem profissionais não indígenas experientes das instituições parceiras.

Outra dificuldade é a obtenção de recursos para a contratação desses profissionais pelas comunidades. Esse desencontro resulta no desinteresse das comunidades e organizações indígenas pelos estudantes indígenas, muitos deles lideranças. Em raros casos, projetos de acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior contam com apoio das comunidades e organizações indígenas, como em algumas licenciaturas interculturais. Isso permite pensar que se trata não tanto da formação, mas do fato de o cargo de professor geralmente pertencer à comunidade, o que facilita o retorno dos professores às aldeias, enquanto os outros profissionais não encontram igual oferta de emprego.

Os estudantes indígenas de ensino superior reclamam recorrentemente do desinteresse do movimento e das organizações indígenas por suas dificuldades, interesses e reivindicações. As lideranças de organizações indígenas reclamam do desinteresse dos estudantes indígenas por suas lutas e pelas organizações indígenas. As comunidades indígenas, por sua vez, reclamam que, ao concluírem seus cursos, os estudantes não retornam às comunidades, que ficam frustradas e desmotivadas. Esses desencontros geram conflitos decorrentes das disputas por indicações de

candidatos às vagas representativas, geralmente sob comando das lideranças de intermediação, que acabam dando preferência a seus parentes e amigos.

É possível que, ao reduzir o espaço destinado a esses novos sujeitos indígenas, as comunidades e organizações estejam protegendo seus espaços de poder. É preciso entender que o fazem para proteger as formas tradicionais de conceber o mundo e a vida humana. Essa questão remete ao tema tratado anteriormente, pois o estudante indígena é exposto a outras formas de ver o mundo, gerando uma distância entre a perspectiva acadêmica dos estudantes e a perspectiva sociopolítica das comunidades indígenas. Os conhecimentos científicos são percebidos como ameaça à vida indígena e ao próprio estudante indígena universitário, levando a uma contradição entre o discurso que orienta o interesse coletivo pelo acesso e permanência de indígenas no ensino superior e o dia a dia das relações entre estudantes e suas comunidades e organizações.

### **Os desafios e os rumos da educação escolar indígena no Brasil**

É fato que, nas últimas duas décadas, aconteceram conquistas extraordinárias no campo da política de educação escolar indígena no Brasil. Isso aconteceu, em grande medida, pela articulação e pressão dos povos indígenas, mas também por maior sensibilidade dos representantes do poder público a partir dos anos finais da década de 1980. Nessa época, 98% dos professores das escolas das aldeias eram não indígenas e ensinavam dentro dos padrões que visavam integrar, civilizar e colonizar os povos indígenas, proibindo suas línguas e condenando suas tradições e culturas. Atualmente, a situação se inverteu: 100% das escolas têm professores indígenas bilíngues ou plurilíngues com autonomia político-pedagógica para abordagem intercultural. Mais que isso, alcançamos a marca histórica de mais de oito mil indígenas no ensino superior, isso numa população que, há duas ou três décadas, era considerada em fase final de extinção.

Essas conquistas se devem, em grande parte, à mobilização dos índios, às políticas de universalização do ensino básico e às ações afirmativas que forçaram a ampliação dos recursos financeiros. Avanços conceituais e políticos permitiram o reconhecimento e a institucionalização de categorias sociais estratégicas para os povos indígenas rumo à recuperação de suas autonomias etnoculturais, como professores e gestores

indígenas, escolas indígenas e materiais didáticos específicos. Aos poucos, foram surgindo metodologias inovadoras nas práticas educativas que ganharam espaço nas escolas, permitindo aos índios oportunidades de escolha decisivas nas lutas por seus projetos, direitos e interesses.

Entre os atuais desafios estão as lacunas conceituais, jurídicas e administrativas profundas que insistem em reduzir ou mesmo inviabilizar a continuidade do processo gradativo de desenvolvimento de uma educação escolar intercultural, diferenciada e específica, conforme anunciado pela Constituição Federal (1988), pela LDB (1996) e por vários instrumentos normativos do CNE. Tais princípios político-pedagógicos da educação escolar indígena ainda enfrentam resistências e contradições nas ações jurídico-administrativas centralizadas e inadequadas para as realidades socioculturais e logísticas das comunidades indígenas impostas pelos sistemas de ensino. Os administradores e gestores públicos argumentam que precisam seguir e cumprir os procedimentos e normas gerais estabelecidos pelos tribunais de contas e por outros órgãos de fiscalização. Com isso, apesar dos princípios teóricos da Constituição e das leis infraconstitucionais que garantem o tratamento jurídico-administrativo diferenciado aos povos indígenas, isso não acontece, na prática, da forma esperada.

Outro desafio que merece destaque é o conflito entre políticas educacionais universalizantes e especificidades socioculturais dos povos indígenas. O componente universalizante das políticas públicas conflita com os direitos dos povos indígenas conforme expressos no artigo 231 da Constituição Federal. Como orientar o sistema de ensino brasileiro a observar e valorizar o multiculturalismo nas políticas e nos programas educacionais indígenas? No ensino superior, o conflito entre o universalismo e autoritarismo dos conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais e populares, resultando na desvalorização e negação destes, é ainda mais forte e explícito.

Outro grande desafio está na ineficiência dos instrumentos de participação dos povos indígenas no controle social e na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação escolar indígena. A construção de uma educação escolar específica e diferenciada só se completa com a participação, em todas as fases de implementação e em todos os níveis de execução, dos seus principais interessados, as comunidades e os povos indígenas. A Convenção 169 da OIT, recepcionada

no Brasil pelo Decreto presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004, preconiza, em seu artigo 6º: “[...] *consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente [...]*”. No entanto, só agora começam a ser implantados procedimentos pautados pelos princípios da gestão democrática, mas ainda sem nenhuma regulamentação da dita Convenção. Como garantir que cada um dos povos indígenas seja efetivamente autor e protagonista dos processos de gestão, ensino e aprendizagem em curso em seus territórios, conduzidos por 23 secretarias estaduais e 169 secretarias municipais de educação e várias dezenas de universidades públicas e privadas, a grande maioria delas herdeira de longa tradição centralizadora, homogeneizadora, eurocêntrica, dogmática e autoritária?

Até hoje, não se encontrou modelo institucional que garanta a participação efetiva e adequada de lideranças indígenas no controle social das políticas de educação escolar indígena tanto no âmbito do MEC quanto nas universidades, nos estados e municípios. As experiências da CNEEL, dos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação se mostraram ineficientes e inadequadas para responder essa demanda e necessidade. Para o sucesso de novas experiências, são imprescindíveis espaços onde os índios sejam ouvidos e participem da formulação, execução, avaliação e do acompanhamento das ações que lhes dizem respeito, conforme estabelecem a Constituição Federal e a Convenção OIT-169.

Por fim, o grande desafio é pensar o modelo funcional da educação escolar indígena no Brasil. A ineficiência e a fragilidade do regime de colaboração entre os sistemas de ensino na oferta da educação escolar indígena levaram muitas lideranças e professores indígenas a defenderem a ideia de que essa responsabilidade deveria ser unicamente do sistema federal de ensino, proposta conhecida como “federalização da educação escolar indígena”. A proposta não é unanimidade entre os povos indígenas e o debate foi revigorado no âmbito da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) e em algumas conferências regionais de educação escolar indígena. Essa discussão é de grande relevância para as políticas e ações presentes e futuras e, dependendo dos rumos do debate, pode contribuir para o avanço daquelas em curso ou dificultar ainda mais os



serviços educacionais, colocando em risco as conquistas já obtidas em todos os níveis de ensino, inclusive no superior.

Minha principal preocupação é com os argumentos utilizados na defesa da proposta de federalização. Seus defensores utilizam dois argumentos: 1) a defesa e garantia dos direitos e interesses indígenas são de responsabilidade exclusiva da União; 2) os estados e municípios apresentam menos sensibilidade e vontade política que o governo federal para garantir o respeito aos direitos e interesses indígenas. A primeira tem fundamento legal, portanto, é indiscutível. A segunda carece de fundamentação prática na medida em que não existe nenhuma prova de que as instituições federais que trabalham com educação escolar indígena sejam mais sensíveis, compromissadas, competentes e capazes de atender com qualidade às demandas e interesses indígenas no campo da educação escolar. Acreditar que, entre os dirigentes, gestores e técnicos da esplanada dos Ministérios, em Brasília, haja menos preconceito e discriminação que nos estados e municípios ou que ignorem menos os povos indígenas é desconhecer que as instituições federais geralmente são mais burocratizadas que as estaduais e municipais.

Mas não é só isso. A proposta de federalização traz consigo sérias e profundas complicações históricas e estratégicas no que diz respeito ao relacionamento entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, ou seja, traz implicações para o futuro dos povos indígenas na sua relação com o Estado e a sociedade brasileira, tomando como referência vários momentos trágicos de nossa história. Em primeiro lugar, carrega a ideia ultrapassada de que os povos indígenas necessitam de um tutor, de um protetor ou de uma agência paternalista, como foram o SPI e a Funai. Contra isso pesa a ideia de que os índios não precisam ou mesmo não podem estar isolados dos demais povos e segmentos que formam a sociedade global, nacional e regional. Eles precisam lutar por respeito e garantia de sua cidadania e de seus direitos junto aos seus pares, de igual para igual, em cada município e em cada estado. Esse é o único caminho para, um dia, superarmos o preconceito e a discriminação, que começam nas vilas vizinhas às aldeias, nos municípios e estados. De nada adianta os povos indígenas serem tratados com respeito nos prédios da Funai e do MEC se, ao cruzarem os limites de suas terras, forem hostilizados e discriminados pelos segmentos regionais e locais, como acontece nesse momento (final de 2013 e início de 2014) no sul do estado do Amazonas.

Além disso, a participação e o controle social têm mais chance de serem efetivos no âmbito local, microlocal e regional. Não é gratuito o fato de os povos indígenas ocuparem cada vez mais espaços de decisão e execução de políticas e ações no âmbito dos poderes municipais e estaduais. Para muita gente, a federalização de qualquer política voltada para os povos indígenas vai na contramão das estratégias concretas adotadas discretamente e habilidosamente por comunidades e povos indígenas nos níveis locais, municipais e estaduais, que considero irreversíveis.

Sabemos que uma parcela importante do movimento indígena e indigenista defende a federalização de todas as políticas e ações da educação escolar indígena e responsabiliza o atual modelo e seus articuladores de serem poucos sensíveis e mesmo resistentes em aceitar e garantir os direitos indígenas, inclusive os direitos à educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Mas essa ideia não encontra unanimidade entre os índios. O crescimento da presença de lideranças indígenas nos espaços de governos nos níveis estaduais e municipais, inclusive em setores importantes que tratam da educação escolar indígena, vem, pouco a pouco, alterando esse ponto de vista no interior do movimento indígena.

Em 2008, por exemplo, foram eleitos seis prefeitos indígenas, oito vice-prefeitos e mais de 70 vereadores, além das inúmeras lideranças que ocuparam cargos importantes nos executivos municipais e estaduais em todo o Brasil. Além disso, como os municípios e estados têm se envolvido cada vez mais com as comunidades indígenas por meio de programas sociais que coordenam, os índios enxergam o município ou o estado cada vez menos como “bicho-papão”. Por conta disso, outras lideranças indígenas acreditam que, pela proximidade e pelas facilidades de transporte e comunicação, a cidadania indígena tem mais chance de ser efetiva por meio de participação e intervenção nas políticas locais dos municípios e estados. A proximidade geográfica facilita o deslocamento das lideranças às sedes municipais ou estaduais para reivindicarem e cobrarem dos governantes seus direitos. Mas é importante considerar situações específicas em que, de fato, estados e municípios continuam arredios ou mesmo hostis na relação com os povos indígenas a fim de pensar estratégias políticas para lidar com essas realidades, que não são necessariamente casos perdidos no campo dos direitos indígenas. Nesse sentido, existem casos muito curiosos para se pensar. Roraima e Mato Grosso do Sul são exemplos claros de governos ou estados anti-indígenas; no entanto,

são os estados em que as políticas de educação escolar indígena mais avançaram, citando como exemplos, respectivamente, o Instituto *Insikiran*-UFRR e a Faculdade Indígena na UFGD. Enquanto isso, no estado do Amazonas, que aparentemente é o menos anti-indígena, não se tem notícia de políticas inovadoras no campo da educação escolar indígena. De novo, parece que o que faz diferença é a capacidade de diálogo, de pressão e de luta dos povos indígenas por seus direitos.

Em segundo lugar, não é simples pensar que a centralização da responsabilidade pela educação escolar indígena na mão do MEC ou da Funai seja suficiente para garantir efetividade e eficiência. A educação escolar indígena esteve, ao longo de quase um século, na mão de um único órgão federal (SPI, Funai), e nem por isso temos alguma notícia de qualidade e eficiência dos serviços oferecidos. A história mostra, ao contrário, que a descentralização garantiu novas oportunidades, possibilidades de avanços, experiências pioneiras e inovadoras que, ao longo do tempo, foram sendo gradativamente incorporadas pelas políticas públicas. É verdade que ainda temos problemas, disparidades e desigualdades nos serviços oferecidos pelos municípios e estados, mas é mais viável e factível apostar nisso do que idealizar a federalização como solução mágica para todos os males atuais da educação escolar indígena. No caso da educação escolar indígena federalizada, em quanto tempo o MEC – que, como estrutura e tomada de decisões, só existe em Brasília – se organizaria para atuar em 26 estados, 170 municípios, 2.514 aldeias/escolas, construindo ou alugando escritórios, estruturando seu sistema de transporte, realizando concursos públicos para contratar 13 mil professores indígenas e milhares de agentes administrativos, pedagogos, motoristas de ônibus, pilotos de barcos e outros profissionais de modo a oferecer educação escolar indígena de qualidade? Não que o MEC ou a Funai ou o governo federal não tenha recursos financeiros ou capacidade técnica; isso tem. Refiro-me à cultura e à capacidade operacional e burocrática da administração pública. Observemos a política de saúde indígena, centralizada no governo federal, no âmbito do Ministério da Saúde, que há décadas não consegue resolver problemas de infraestrutura e de equipes, constantemente denunciados pelas comunidades e organizações indígenas em todo o Brasil.

Por fim, é necessário avaliar responsabilmente a viabilidade política e institucional da proposta de federalização da educação escolar indígena,

seja do ponto de vista indígena, seja do ponto de vista da sociedade brasileira. Na atualidade, não existe consenso entre os povos indígenas sobre o tema. No âmbito da sociedade brasileira, sabemos que o Brasil é uma república federativa, onde tudo que se faz é resultado de pacto federativo. Será muito difícil convencer o Congresso Nacional, por meio dos parlamentares, da viabilidade da federalização das escolas indígenas. Na esfera estadual também existem divergências. Por fim, as dificuldades enfrentadas pelo modelo de saúde indígena ajudam a reduzir a crença de que a federalização total da educação escolar indígena venha a resolver os problemas encarados pelas escolas indígenas.

Diante desse quadro de incertezas, dilemas e impasses, temos de ser cautelosos nas tomadas de decisões. O que se tem apresentado como alternativa para esse embate é o aperfeiçoamento e aprofundamento do regime de colaboração em duas direções – a primeira, na luta pela criação do Sistema Nacional de Educação, tema da Conferência Nacional de Educação Básica ocorrida em 2008 e da Conferência Nacional de Educação de 2010.

Também existe a proposta de um sistema ou subsistema nacional de educação escolar indígena, que foi objeto de debate e aprovação pela I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), realizada em 2009. A I Coneei foi precedida pela realização de 2.517 conferências locais de comunidades educativas e de 18 conferências regionais organizadas por territórios etnoeducacionais. A criação do Sistema Nacional de Educação e de um Subsistema Nacional de Educação Escolar Indígena operacionalizado por meio dos territórios etnoeducacionais deveria superar a fragilidade do regime de colaboração e a compreensão equivocada da “autonomia soberana” dos sistemas de ensino, que tem gerado toda forma de distorção e precariedade nos serviços públicos de educação brasileira, incluindo a educação escolar indígena.

A política nacional de territórios etnoeducacionais (TEEs) foi criada por meio do Decreto presidencial nº 6.861/2009 após consulta a diversos espaços de participação indígena, como a CNEEI e a CNPI, e referendada pela I Coneei. A implantação dos TEEs teve início em 2010. Até o final de 2013, 26 já haviam sido implantados, mas ainda não tinham funcionamento regular. Com isso, se espera superar a acefalia do regime de colaboração, responsabilizando a União, através do MEC, por essa coordenação, sem quebrar o espírito e a necessidade

do regime de colaboração. É impossível que um único sistema ou uma única instituição seja capaz de dar conta da diversidade sociocultural e étnica e da dimensão continental do Brasil. Daí minha percepção de que a federalização empobrece, engessa e pode até mesmo inviabilizar os diferentes processos escolares e educativos que os povos indígenas estão construindo.

A política de TEEs propõe construir um novo modelo de planejamento e gestão da educação escolar indígena tendo como principais referências as formas como os povos indígenas se organizam, as suas especificidades sociolinguísticas, políticas, históricas, geográficas e suas relações intersocietárias. Sua implantação deveria deflagrar o processo de mudança conceitual e estruturante da política nacional de educação escolar indígena por meio da concretização do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), da participação e do protagonismo indígena e da coordenação compartilhada das políticas de educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, com um plano de ação para cada território.

### **Ensino superior e educação escolar indígena na perspectiva atual do MEC**

O debate mais qualificado sobre a educação escolar indígena no Brasil como política pública, envolvendo atores sociais e institucionais, governamentais e não governamentais, é algo muito recente. Tem início nos anos finais do milênio passado, quando a educação escolar indígena saiu da responsabilidade da Funai para o MEC. Não se tem notícia de envolvimento e participação direta de povos e organizações indígenas nas discussões e formulações de políticas e ações de educação escolar destinadas às suas comunidades durante o longo período em que esteve sob responsabilidade do SPI e, posteriormente, da Funai.

Foi no âmbito do MEC que, a partir de 1992, teve início a participação dos índios nas discussões envolvendo a educação escolar indígena, com a criação do primeiro colegiado consultivo com participação indígena representativa, que foi o Comitê Assessor de Educação Escolar Indígena, no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Daí em diante, a participação indígena se ampliou em todos os sistemas de ensino – federal, estaduais e municipais –, em diferentes espaços de participação e controle social, quais sejam, os conselhos municipais e

estaduais de educação e o CNE. Esses espaços, embora limitados, frágeis e, por vezes, pouco funcionais, são muito importantes para pautar o tema da educação escolar indígena nos diferentes níveis de governo. Sabemos, por exemplo, que, dos 24 estados que têm rede escolar indígena, apenas oito criaram Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena, dos quais menos da metade funciona regularmente. As experiências indicam que, onde esses conselhos existem e funcionam, o desenvolvimento da educação escolar indígena tem apresentado progresso considerável na quantidade e qualidade da oferta.

A emergência do movimento indígena organizado, notadamente de professores indígenas, contribuiu para uma qualificação cada vez maior na participação indígena em discussões e formulações de políticas no âmbito do MEC, o que, somado aos esforços dos parceiros e aliados, logrou importantes avanços conceituais traduzidos em leis, diretrizes e normas que reconhecem aos povos indígenas o direito de continuarem com seus processos próprios de educação se assim o desejarem, ao mesmo tempo que garantem acesso aos conhecimentos técnico-científicos segundo seus interesses e metodologias próprias.

É verdade que, entre as determinações legais e a prática cotidiana, há um grande descompasso que se traduz no quadro ainda bastante precário da oferta escolar às comunidades indígenas. De todo modo, pode-se dizer que o desafio atual e futuro não é a formulação de leis e normas, mas a criação de condições de aplicabilidade das leis e normas já existentes. Isso exige mudar o modo de pensar e de fazer política pública de técnicos, gestores, dirigentes e políticos a fim de criar condições estruturais nas instituições públicas governamentais, mexendo na pesada e complexa máquina física e administrativa do Estado. Hoje, por exemplo, vivemos esse dilema no âmbito das diretorias e coordenações da Secad e, particularmente, na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI). Temos leis e normas muito favoráveis, orçamento anual crescente e dirigentes sensíveis e comprometidos com o desenvolvimento educacional dos povos indígenas; mas não temos equipe nem estrutura física para dar conta da enorme tarefa de fomentar, articular e acompanhar as ações nas escolas indígenas, nos municípios e nos estados.

Outro aspecto importante a ser considerado na avaliação das políticas de educação escolar indígena brasileira é quanto à própria política.

Para muita gente, o MEC não tem uma política de educação escolar indígena; isso não é verdade. Existe uma política construída com forte participação indígena; se funciona ou não, se agrada ou desagrada é outra coisa. Penso que ignorar a política existente não contribui para o avanço das discussões capazes de conduzir e produzir mudanças almejadas. Essa atitude obstrui a possibilidade de diálogo, condição para qualquer mudança e para a construção de novas práticas políticas – e mesmo de uma nova política – em uma sociedade democrática.

Mas qual é essa política? É a política de educação escolar indígena cujo conceito, princípios e metodologias estão definidos pela Constituição Federal, pela LDB, pelas normas estabelecidas pelo CNE e pelas leis e normas estabelecidas pelos sistemas de ensino em suas esferas jurisdicionais. Essa política foi referendada legitimamente pela I Coneei (2009), da qual participaram diretamente 52 mil indígenas e indigenistas em suas diferentes etapas. Quanto à sua operacionalidade, essa política é de responsabilidade dos três sistemas (federal, estaduais e municipais) em regime de colaboração, com coordenação do MEC. São esses sistemas os responsáveis pela oferta da educação escolar às comunidades indígenas. Em termos gerais, os municípios são responsáveis preferenciais pela oferta da educação infantil quando for o caso, pois ela não é obrigatória. Muitas comunidades indígenas não querem escolarização integral para não retirar as crianças precocemente da responsabilidade da família e da comunidade em uma etapa inicial da vida, quando sua formação sociocultural, espiritual, sua identidade étnica e humana estão em jogo. Os municípios são responsáveis preferenciais pela oferta do ensino fundamental, principalmente nos seus primeiros quatro anos (primeira a quarta série). Os estados são responsáveis preferenciais pela oferta do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental (quinta a nona série). À esfera federal cabe, preferencialmente, a oferta do ensino superior por meio das universidades. Todos os sistemas podem, uma vez atendidas suas responsabilidades preferenciais, oferecer outros níveis de ensino.

O MEC tem a missão coordenadora, formuladora e definidora das diretrizes e políticas nacionais, além da responsabilidade de suplementar os orçamentos dos demais sistemas para que desempenhem adequadamente suas tarefas na oferta da educação escolar indígena. Em termos de financiamento, as principais fontes são o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), que incluem financiamentos aos alunos indígenas e quilombolas com valor 20% superior em relação aos não indígenas. Como já dito, supletivamente, o MEC ainda financia atividades de formação de professores indígenas, construção de escolas e produção de material didático por meio de editais anuais ou programas específicos, com são os Plano de Ações Articuladas (PAR) dos estados e municípios.

Assim sendo, parece que há uma tendência em investir em um processo de debate e diálogo mais amplo e qualificado que ajude na construção dos novos rumos da educação escolar indígena, relativizando as posições radicais para dar lugar ao protagonismo indígena de ponta, ou seja, das aldeias na definição dessas políticas e diretrizes. Aproveitando-se desse momento rico, entendo também que é necessário qualificar ainda mais o debate e o diálogo. Por ocasião do lançamento da I Coneei, ocorrida em novembro de 2009, o ministro da Educação, Fernando Haddad, falou em “novo marco legal” da educação escolar indígena. Como já foi dito, isso não significa criar leis, mas articular melhor os diferentes instrumentos legais e normativos da educação escolar indígena para que se tenha um estatuto jurídico-administrativo ordenado, articulado e eficiente que garanta o funcionamento pleno e adequado das escolas indígenas.

Seguindo esse raciocínio, é necessário continuarmos investindo em três estratégias: aprofundar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, criar instrumentos administrativos e equipes adequadas para o desenvolvimento das ações e ampliar e qualificar a participação e o controle social nas políticas e ações da educação escolar indígena. O atendimento às demandas das comunidades indígenas pela oferta escolar em todos os níveis deverá continuar sendo feito por meio dos sistemas já existentes, mas a partir de um esforço conjunto, coordenado e articulado no âmbito dos TEEs. Esses territórios, contínuos ou não, englobam povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais históricas e étnicas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados, podendo abarcar mais de um município ou estado. A demarcação de tais territórios permite uma nova forma de planejamento e gestão da educação escolar indígena porque garante a participação dos índios, respeitando sua territorialidade e respondendo às suas necessidades e especificidades



em todos os níveis da administração pública, sem alterar as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios conforme estabelecidas no regime de colaboração preconizado pela Constituição Federal e pela LDB.

Cada TEE conta com um plano de ação para a educação escolar indígena (PAR Indígena) elaborado por um colegiado territorial interinstitucional com participação indígena a partir de: 1) um diagnóstico do território, com descrição dos povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e linguísticos e demais informações relevantes; 2) diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas; 3) planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; 4) descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, versando, entre outros, sobre construção de escolas indígenas, formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação e produção de material didático.

O MEC deve prestar apoio técnico e financeiro às ações voltadas para a ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, particularmente para a construção de escolas, formação inicial e continuada de professores indígenas e outros profissionais de educação, produção de material didático e ensino médio integrado a formação profissional. Desse modo, os TEEs permitem um atendimento integrado, articulado e coordenado das demandas dos povos indígenas por educação escolar, da educação infantil ao ensino superior, a partir de um plano estratégico e operativo funcional sob coordenação do MEC e com acompanhamento de um colegiado qualificado e representativo.

No âmbito específico do ensino superior, algumas medidas estão sendo tomadas para ampliar e melhorar o atendimento aos estudantes indígenas nas universidades e contribuir para que essa formação universitária seja revertida em benefício direto para as comunidades indígenas, seja na melhoria da qualidade de ensino oferecida nas escolas, seja como resposta concreta às demandas das comunidades indígenas por profissionais autóctones para a gestão de seus territórios e projetos societários presentes e futuros. A primeira medida é ampliar o número de professores indígenas atendidos pelo Prolind na formação de licenciaturas interculturais. Atualmente, as 21 IES que formam a rede de universidades públicas que oferece licenciaturas interculturais estão consolidando

esses programas, tornando os cursos regulares e permanentes, sendo que mais da metade já alcançou esse resultado. Ao mesmo tempo, o MEC está consolidando a política de financiamento, saindo dos imprevisíveis e complexos editais para a linha de financiamento permanente por meio das matrizes orçamentárias das universidades.

No âmbito da formação de profissionais indígenas em outras áreas de conhecimento, os povos indígenas têm reclamado muito da falta de apoio mais específico por parte do MEC aos milhares de estudantes indígenas que estão no ensino superior, muitos deles, ou mesmo a maioria, sem nenhum apoio governamental, o que resulta em um preocupante índice de abandono dos cursos. Em função disso, o MEC lançou recentemente o programa Bolsa Permanência, que deve atender às demandas dos estudantes indígenas das universidades públicas. Não foi previsto programa de atendimento aos estudantes das universidades particulares e comunitárias. Em razão disso, o MEC e a Funai entendem que devem estimular as instituições públicas de ensino superior a criarem condições de atendimento cada vez mais abrangentes e permanentes, desestimulando os indígenas a recorrerem a instituições particulares de ensino superior. Essa decisão não é uma questão de preferência institucional, mas de viabilidade administrativa imposta pela burocracia estatal, cada vez mais rígida em relação à transferência de recursos públicos para instituições privadas, aí incluídas as ONGs. Os jovens indígenas acessam as universidades privadas por serem a melhor opção em termos de proximidade geográfica, o que demanda da rede federal de ensino superior a ampliação de sua capilaridade nas regiões mais afastadas dos grandes centros.

No âmbito dos TEEs, está previsto que as universidades públicas serão estimuladas a ampliar seu atendimento às demandas indígenas, inclusive apoiando e acompanhando a implementação dos planos de ação dos territórios. Para isso, cada território terá um núcleo de pesquisa em uma universidade ou vários núcleos articulados em torno de uma rede de universidades responsáveis pela produção permanente de diagnósticos, monitoramento e avaliação do desenvolvimento da educação escolar junto às comunidades indígenas nos respectivos TEEs. Essa é também uma forma de sensibilizar as universidades localizadas nesses territórios a atender às demandas indígenas e de capacitar, aproximar e envolver

estudantes e pesquisadores indígenas em formação nas realidades e demandas indígenas.

No âmbito mais geral das políticas de educação escolar indígena, é possível que os atuais momentos e espaços de debate nos levem a perceber a necessidade de proposição e estabelecimento de um sistema ou subsistema de educação escolar indígena. A criação desse subsistema é defendida como um novo marco regulatório dessas políticas no país. Essa posição pode se fortalecer com o avanço da ideia de um Sistema Nacional de Educação, já mencionada. Os defensores do subsistema argumentam que os atuais marcos legais da educação escolar indígena não levaram os estados e municípios a elaborar novas leis e atos normativos em favor da diversidade sociocultural. Argumentam ainda que existem questões não resolvidas pelo atual sistema jurídico brasileiro, como a contratação de professores indígenas. O novo marco regulatório deve contemplar: 1) os sistemas educativos de cada povo indígena; 2) as territorialidades (distritos) étnicas e campos socioculturais; 3) o estabelecimento de leis e normas específicas válidas para todos os poderes constituídos do país (tribunais, estados, municípios, ONGs etc.); 4) o estabelecimento de recursos financeiros com rubricas específicas para a educação escolar indígena nos orçamentos dos sistemas de ensino. O subsistema deverá definir com clareza, objetividade e efetividade as responsabilidades e competências do poder público em seus diversos níveis, superando a fragilidade do atual regime de colaboração. Como se pode perceber, os TEEs têm relação direta com os objetivos de um Subsistema Nacional de Educação Escolar Indígena como novo marco legal e podem servir como uma experiência prévia e transitória para a formatação do subsistema. Podem servir, por exemplo, para comprovar definitivamente a efetividade ou não do regime de colaboração entre os sistemas a partir dos planos de ação conjuntos, articulados, monitorados e coordenados.

Outra ação prioritária é ampliar e qualificar o controle social efetivo das políticas, ações e dos recursos orçamentários destinados à educação escolar indígena por parte das comunidades e organizações indígenas e de outros setores governamentais e não governamentais afins. Nesse sentido, entendo que se faz necessário instituir formas mais eficientes de participação e controle social indígena nas políticas de educação escolar indígena.

O primeiro passo é lutar pela criação do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena, órgão regulador da política nacional dessa área com ampla participação de professores e lideranças indígenas e de outros atores envolvidos na oferta da educação escolar indígena, capaz de articular os sistemas de ensino, as universidades e as organizações da sociedade civil. Essa talvez seja a batalha mais difícil, mas as lideranças indígenas estão dispostas a enfrentá-la, não importa o tempo que dure. Enquanto isso, a CNEEI foi ampliada, passando de 14 representantes indígenas para uma comissão de 40 membros titulares de caráter interinstitucional e paritária entre índios e não índios. Ela precisa ser cada vez mais fortalecida como uma instância interinstitucional que trata da educação escolar indígena. A partir da estrutura de planejamento e gestão dos TEEs, os espaços de controle social no âmbito dos municípios e estados devem, ainda, ser fortalecidos e ampliados, principalmente por parte dos povos indígenas.

Por fim, aproveitando-se das oportunidades oferecidas pelas conferências regionais de educação escolar indígena, realizadas entre 2008 e 2009, e por outros momentos e espaços de consulta aos povos indígenas, foram discutidas e elaboradas propostas para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena, levando-se em conta a necessidade de uma articulação integrada e sistêmica de todos os níveis e modalidades de ensino, que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação na forma da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.

### **Contribuições do projeto Trilhas de Conhecimentos**

Trilhas de Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil foi um projeto realizado no período 2004-2008 pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Museu Nacional/UFRJ com recursos da iniciativa *Pathways to Higher Education* da Fundação Ford. Seu propósito foi abrir caminhos, por meio de experiências inovadoras e propositivas ao debate no campo do ensino superior para indígenas, buscando fortalecer as instituições educacionais interessadas em oferecer formação de qualidade em nível de graduação aos estudantes selecionados para o programa.

Em termos práticos, o Trilhas apoiou três conjuntos de iniciativas entre 2004 e 2008: 1) debates propositivos sobre ensino superior para

indígenas no Brasil; 2) apoio técnico e financeiro a projetos de universidades que ofereciam formação em nível de graduação para estudantes indígenas; 3) incentivo ao fortalecimento e consolidação de uma rede de articulação de acadêmicos, pesquisadores profissionais e lideranças indígenas por meio do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep). O projeto contou, ao longo de sua execução, com apoio de um Comitê Assessor que contava com dois membros indígenas, um deles a saudosa Maninha Xucuru.

No campo do debate, três iniciativas foram relevantes: a) o seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, realizado em Brasília em 2004 com apoio do Fundo de Inclusão Social do Governo da Noruega, gerido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); b) o seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas: Desafios para uma Educação Superior no Brasil, realizado em Belém, PA, em março de 2007; c) o seminário Formação Universitária Indígena em Saúde: Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, realizado em Porto Seguro, BA, em maio de 2007. Além desses importantes eventos, o projeto Trilhas de Conhecimentos (PTC) apoiou outros eventos organizados por instituições universitárias parceiras do projeto. Essas iniciativas possibilitaram um rico debate em torno das demandas dos povos indígenas por ensino superior e dos desafios enfrentados pelos que conseguiram ingressar na universidade, apontando vários aspectos, elementos e sugestões político-pedagógicas e institucionais a serem considerados pelas unidades acadêmicas para atender às demandas indígenas segundo seus projetos societários. Esses projetos tinham como propósito criar ou ampliar condições institucionais nas universidades apoiadas para atender com qualidade os estudantes indígenas em suas demandas universais e específicas e estimular a participação qualificada das lideranças e comunidades indígenas nos seus processos formativos.

Entre os projetos apoiados, dois merecem destaque: o projeto *E'ma Pia*, do Núcleo *Insikiran* da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e o programa Rede de Saberes, executado pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Quanto ao fortalecimento de uma rede de articulação de acadêmicos, pesquisadores, profissionais e lideranças indígenas, o PTC concentrou

seu apoio no Cinep. Mais do que apoio financeiro, a equipe do Trilhas ofereceu apoio político e técnico ao processo de fortalecimento e consolidação da organização em seus propósitos, tendo acompanhado de perto todas as atividades desenvolvidas pela nova entidade, o que foi imprescindível para lograr êxitos e importantes conquistas no difícil momento atravessado pelas organizações indígenas e por todos os movimentos sociais no Brasil.

O Cinep é uma organização indígena criada em 2005 no âmbito da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib). Integram o Cinep lideranças, estudantes e pesquisadores indígenas com o objetivo de consolidar um espaço plural de referência para o debate, apoio e assessoramento ao movimento indígena brasileiro nas múltiplas dimensões (política, técnica e acadêmica) com que as lideranças indígenas precisam lidar no dia a dia de seus trabalhos e lutas.<sup>5</sup>

Historicamente, os direitos indígenas têm sido conquistados a partir de muita luta dos povos indígenas e de seus aliados, entre eles os agentes da cooperação internacional. A própria emergência das organizações indígenas como reação à política emancipacionista empreendida pelo Estado na década de 1970, que encontrou respaldo legal na Constituição de 1988, contou com forte apoio político e financeiro da cooperação internacional, estimulando o surgimento das organizações com o propósito claro de acessar recursos, principalmente voltados para as questões de defesa da terra associadas às questões ambientais e ao estabelecimento de alianças junto aos interlocutores governamentais na busca por superação da ausência cada vez maior do Estado na vida assistencial das comunidades.

A luta por educação de qualidade não foi diferente. Embora o Estado brasileiro, desde sua origem, tenha sempre buscado atender às

---

5 Entre os objetivos específicos, destacam-se: a) promover a articulação entre estudantes universitários, técnicos e pesquisadores indígenas para que estes possam contribuir com os debates das organizações indígenas no cenário nacional e internacional; 2) realizar estudos sobre ingresso e permanência dos indígenas no ensino superior, sistema de cotas, formação de professores e educação diferenciada; 3) estabelecer interlocução com instituições de ensino superior e o MEC para a formulação e implementação de políticas públicas para o ensino superior indígena; 4) promover a formação política e técnica e o assessoramento das lideranças de organizações indígenas para uma intervenção qualificada do movimento indígena nas políticas públicas; 5) produzir conhecimentos aplicados e difundir informações sobre temas de interesse dos povos indígenas por meio de boletins informativos, publicações e mídias eletrônicas.

comunidades indígenas segundo seus interesses, foram as comunidades – com apoio de organizações não governamentais parceiras – que iniciaram as primeiras experiências político-pedagógicas inovadoras nas escolas indígenas, desenvolvendo uma revisão crítica do papel da escola, historicamente identificada com a “civilização” dos índios, e propondo a ideia de que a escola poderia estar “a favor” dos índios, ser instrumento de acesso a informações e conhecimentos vitais para o fortalecimento da luta por seus direitos, sobrevivência e autodeterminação (SILVA, 2001). Foi a partir dessas experiências comunitárias extraoficiais que se construíram conceitos e práticas pedagógicas que hoje constituem a chamada escola indígena específica, diferenciada, bilíngue (ou multilíngue) e intercultural reconhecida pelo Estado.

Essa revisão histórica exemplifica uma prática social e política concreta no campo dos direitos indígenas em que as comunidades ou organizações indígenas estão (precisam estar) sempre na frente, abrindo novos horizontes para as políticas públicas. Nesse sentido, o projeto Trilhas de Conhecimentos cumpriu seu papel ao possibilitar que o movimento indígena, em conjunto com as três instituições de ensino superior apoiadas, saísse na frente em matéria de políticas e ações voltadas para a formação de indígenas no ensino superior por meio de atividades aparentemente simples, mas profundamente eficientes em seus resultados e impactos.

Primeiro, ao pautar as instituições públicas com o tema do ensino superior indígena por meio de debates, discussões, estudos e eventos públicos, até então pouco considerados pelo governo e pelo movimento indígena por serem vistos como “coisas de elites”. Segundo, por ter apoiado, de forma induzida, experiências empíricas localizadas em instituições universitárias públicas e privadas com grandes potencialidades para abrir caminhos à institucionalização de programas e ações voltadas especificamente para o atendimento qualificado de demandas indígenas. E, finalmente, por apoiar instrumentos sociopolíticos de mobilização, articulação, intervenção e protagonismo indígena, sem o qual nenhuma política pública destinada aos povos indígenas se sustenta, uma vez que os investimentos educacionais em áreas indígenas devem resultar no surgimento de novas lideranças que precisam dinamizar a agenda das comunidades na busca por respostas e soluções para os problemas enfrentados.

Dois resultados merecem destaque. Em primeiro lugar, considerando o conservadorismo histórico da política educacional brasileira e da educação escolar indígena, a criação de um campo de diálogo profícuo e reconhecidamente legítimo que envolveu todos os atores interessados. Nunca se teve tantos espaços e momentos de discussão e debate sobre a educação escolar indígena. Esses espaços passaram pela Conferência Nacional de Educação, pela Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e pelas conferências das comunidades educativas – 18 regionais e 2.517 locais em todo o Brasil.

O segundo resultado impactante foi a criação e a ampliação das condições institucionais das universidades para atender os estudantes indígenas em suas demandas universais e específicas, estimulando a participação das lideranças e comunidades indígenas no processo de formação dos acadêmicos indígenas. O processo de inclusão de indígenas no ensino superior se torna cada dia mais irreversível. A tendência é que, em pouco tempo, teremos uma quantidade considerável de estudantes indígenas dentro das universidades, forçando, inclusive, a revisão profunda dos clássicos paradigmas epistemológicos e metodológicos para dar conta desses acadêmicos portadores de outros referenciais epistemológicos, filosóficos, cosmológicos, socioculturais e espirituais. O mais importante é que teremos outro número considerável de indígenas saindo das universidades, graduados e pós-graduados, comprometidos com o fortalecimento da luta de suas comunidades e povos.

No Brasil, assim como na América Latina, a Fundação Ford, por meio de seu apoio técnico e financeiro aos movimentos sociais e aos centros de pesquisa, sempre exerceu papel influente nos debates e nas formulações de estratégias político-institucionais para garantia dos direitos das minorias, entre as quais os povos indígenas. No campo do ensino superior, foram décadas de apoio a debates, pesquisas e fomento a bolsas de estudo que ajudaram, por meio de experiências concretas dirigidas, no amadurecimento de políticas públicas estruturantes, na perspectiva das políticas de ações afirmativas, nos formatos de cotas, vagas, cursos específicos, bolsas etc.

Mas os projetos desenvolvidos revelaram algumas preocupações tanto no campo das instituições governamentais responsáveis pela oferta de ensino superior quanto no interior das organizações indígenas. No âmbito governamental, não há uma definição do tratamento a ser dado



à questão do ensino superior para indígenas, de forma específica, diante das dificuldades burocráticas e administrativas para pensar iniciativas que atendam às demandas, necessidades e expectativas dos jovens estudantes indígenas e de suas comunidades. A tendência é que o governo trate disso, de forma genérica, no interior das chamadas políticas de ações afirmativas, limitando-se a estimular mecanismos de acesso e, em menor grau, de permanência sem considerar as condições específicas que os estudantes indígenas demandam, principalmente no campo da organização curricular, ou seja, dos conhecimentos.

No âmbito do movimento indígena, preocupa a capacidade de as organizações indígenas acompanharem todo esse processo de profundas mudanças na vida dos povos indígenas dentro e fora das aldeias. Tememos que o governo avance em suas políticas, as instituições universitárias cumpram com sua missão de formar profissionais indígenas e o movimento indígena não consiga absorver adequadamente esse contingente indígena crítico, dinâmico e cheio de energia para trabalhar. Isso poderá acontecer por várias razões, mas, principalmente, por fragilidades político-institucionais das organizações indígenas locais e regionais, que exercem o papel de interlocutoras das comunidades junto ao governo e do governo junto às comunidades. Além disso, não basta formar bons profissionais, é necessário garantir também uma formação política e técnica adequada, o que as universidades não fazem. Portanto, cabe ao movimento indígena suprir e preencher essa lacuna fundamental no processo de formação desses profissionais indígenas para que consigam corresponder às expectativas e demandas de suas comunidades e povos.

Essas organizações indígenas passam hoje por sérias dificuldades (pessoais, de sustentabilidade financeira, política e administrativa), em grande medida por não investirem na formação de seus quadros ou, o que é pior, não absorverem os quadros que estão se formando. Isso é mais preocupante ainda em um momento em que a cooperação internacional se retira rapidamente do Brasil. É urgente, pois, que o movimento indígena avalie esse cenário e busque alternativas de sustentabilidade financeira e soluções para os problemas de recursos humanos e de esvaziamento ou distanciamento da base política. É bom lembrar e destacar que, sem um movimento indígena forte, articulado, mobilizado e propositivo, as políticas públicas destinadas aos povos indígenas não se sustentam ou, pelo menos, não se sustentam com a qualidade e eficiência

mínima que se deseja. O fortalecimento do movimento indígena é condição imprescindível para manter e avançar nas políticas públicas, inclusive na educação escolar indígena.

Não tenho dúvida de que o PTC contribuiu para colocar o ensino superior indígena na ordem do dia do governo, das instituições de ensino, do movimento indígena e da sociedade brasileira. Contribuiu para o atual estágio de debates, discussões, formulações e execuções de políticas e ações voltadas para a formação de qualidade de indígenas no ensino superior. Possibilitou a construção de uma série de subsídios que deve ajudar na formulação e implementação de políticas e ações direcionadas para o ensino superior indígena. Mas é necessário que o movimento indígena, junto com seus parceiros e aliados, continue atento e mobilizado para que essas ideias, intenções, propostas e esses subsídios sejam transformados em políticas públicas e práticas correntes no âmbito das universidades. Não temos dúvida de que os desafios, problemas e dilemas que persistem precisam ser vencidos pela própria capacidade dos povos indígenas de lidarem com situações novas e adversas. Os caminhos abertos e os horizontes apontados só serão consolidados quando os indígenas conseguirem firmar o chão para afinar e acelerar os passos.

### **Considerações finais**

Meu recente trabalho à frente da Coordenação de Educação Escolar Indígena no âmbito do MEC me permite afirmar que, pelo que pode representar para a estruturação de uma política nacional de educação escolar indígena, entre muitos importantes avanços e conquistas do governo Lula no campo da educação escolar indígena, a mudança mental e cultural do MEC em relação ao tema é o mais relevante. Dito de outra forma: hoje, os dirigentes do MEC conhecem e reconhecem a importância da educação escolar indígena e seus principais desafios como um segmento integrante da educação brasileira. Dois fatos expressam essa consciência institucional: primeiro, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual está vinculada a CGEEI; segundo, o fato de que, a partir das ações planejadas da Secad, a educação escolar indígena passou a fazer parte da agenda e pauta permanente do MEC, com orçamentos próprios e gradativamente crescentes.

Apesar de ainda existirem desafios gigantescos no campo estrutural e funcional, as políticas de educação escolar caminham para um

aperfeiçoamento. Tudo que se deseja é que o Estado alcance um nível de organização e estruturação capaz de atender com eficiência aos direitos indígenas com uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus processos socioeducacionais próprios e oportunize acesso às informações e conhecimentos técnico-científicos de seus interesses. Houve importantes avanços, principalmente no tocante aos princípios, às normas legais e aos orçamentos.

Diante disso, temos dois desafios pela frente: 1) criar condições políticas, técnicas, administrativas e de pessoal nos sistemas de ensino para que deem conta de suas responsabilidades, garantindo, com efetividade, a oferta escolar de qualidade às comunidades indígenas; 2) melhorar o controle social nas políticas e ações executadas nas escolas indígenas, garantindo a participação qualitativa e representativa dos povos indígenas. A questão de equipes no sistema de ensino é crônica e, principalmente no caso do MEC, serve como mau exemplo para os sistemas de ensino que reproduzem esse descaso. Em alguns estados, como no Amazonas, a infraestrutura das escolas indígenas é vergonhosa e quase metade das mais de 800 escolas não têm prédio próprio. Para tristeza dos povos indígenas, não há, até agora, sinal de medida capaz de resolver esse grave problema.

Em termos de percurso, podemos afirmar que estamos vencendo duas das quatro etapas. Alcançamos um conjunto de leis e normas muito favorável a uma prática escolar nas escolas indígenas próxima dos desejos das comunidades; alcançamos também um nível de financiamento razoável para atender às demandas. Precisamos melhorar a qualidade da aplicação dos recursos e das práticas pedagógicas. Dito de outra forma: alcançamos boas leis e bom orçamento, mas as instituições dos sistemas de ensino precisam criar condições para aplicar adequadamente os recursos e executar as ações nas aldeias, além de garantir a autonomia pedagógica e administrativa de fato das escolas indígenas. E isso só acontecerá com a participação e o envolvimento qualificado dos principais interessados, que são os próprios povos indígenas.

É essencial não esquecer que falar de educação escolar indígena é falar de educação em uma área que corresponde a 13% do território nacional. Essas terras apresentam indiscutível importância estratégica para o país, haja vista sua inestimável sociobiodiversidade, preservada e protegida pelas comunidades indígenas e seus ancestrais. Nessa

perspectiva, a presença dos povos indígenas no Brasil representa, em sua totalidade, um fato de extraordinária importância na história do país. As reivindicações dos povos indígenas por educação, por terra, por recursos naturais, por um meio ambiente saudável, pelo reconhecimento de sua organização social, por suas estruturas políticas próprias, por sistemas econômicos sustentáveis e por seus símbolos de identidade encontram cada vez maior justificação moral e ecológica na sociedade brasileira e mundial.

É importante registrar que a conquista do direito de acesso ao ensino superior abre infinitas possibilidades e oportunidades de mudanças e melhorias na luta e na vida dos povos indígenas. Mas como as comunidades e as organizações indígenas podem aproveitar o potencial dos acadêmicos indígenas emergentes? Primeiro, é necessário romper a muralha tutelar e colonialista dos indigenistas, que continuam se colocando no lugar de tutores, porta-vozes e consultores, e repensar o papel das ONGs. Segundo, é necessário romper o dogmatismo e o autoritarismo da ciência acadêmica para dar lugar ao diálogo entre saberes diferentes, mas equivalentes. Terceiro, é necessário que os sistemas de ensino, sob coordenação do MEC, criem condições concretas e específicas no campo burocrático e administrativo para que ações concretas de construção de escolas, distribuição da alimentação escolar, contratação e formação de professores possam ser desenvolvidas nas escolas indígenas. Como é vexatório para o Brasil, oitava economia do mundo, ainda amargar a cifra vergonhosa de quase mil escolas indígenas sem prédio próprio, que funcionam debaixo de árvores ou em galpões comunitários. Sem essas mudanças, os povos e organizações indígenas continuam retardando suas autonomias e protagonismos, pois continuam sob o domínio e tutela de não índios e à margem da política nacional.

Assim, como constata Souza Lima, os cenários indígenas brasileiros nesse início de século XXI apontam para a necessidade de diagnósticos aprofundados produzidos pelos próprios povos indígenas e suas organizações sobre a diversidade de situações no país, fornecendo subsídios para que as políticas de ações afirmativas construídas em favor desses povos levem em conta a especificidade das suas demandas e da situação indígena dentro do ordenamento jurídico pós-tutelar atualmente em vigor e estejam à altura dos desafios práticos por ele colocados, ajudando a questioná-los, aperfeiçoá-los e redefini-los (SOUZA LIMA, 2007). É

essencial ter os próprios indígenas na condução desse processo. Isso só ocorrerá quando deixarmos de apenas usar sua participação em fóruns variados (para legitimá-los enquanto comprometidos com a defesa da diversidade) e passarmos a reconhecer a especificidade de seus interesses e posições.

Por fim, o modelo atual de oferta do ensino superior aos povos indígenas eleva a autoestima dos jovens e de suas famílias e o patamar de diálogo entre os povos indígenas, a academia e o Estado. Por outro lado, cria situações constrangedoras e desanimadoras para os estudantes, que sofrem múltiplas pressões que resultam da política excludente e pragmática das universidades e dos conteúdos e metodologias adotados, que não conseguem corresponder às expectativas e demandas dos indígenas. Como agravante, esses acadêmicos ainda sofrem discriminação por onde passam, até mesmo nas próprias organizações indígenas, que, em detrimento deles, priorizam técnicos não indígenas. Tais entraves se sustentam nas profundas contradições entre o discurso e a prática política quanto à importância ou não da apropriação do saber e do poder do mundo não indígena pelas comunidades indígenas.

Os povos indígenas precisam ter educação escolar de alto nível, respeitando a diversidade sociocultural e sociolinguística. Afinal de contas, são as próprias comunidades indígenas que precisam cuidar, gerir e proteger os 13% do território nacional que são terras indígenas. Seguindo as diretrizes de autonomia e autodeterminação, garantidas por meio da Convenção OIT-169 e da recente Declaração das Nações Unidas, são os próprios índios que devem desempenhar essas funções. Mas, para isso, é necessária formação e qualificação de ponta, via formação de quadros profissionalmente qualificados com formação superior.

## Referências

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Gersem Baniwa). Novo desafio para as organizações indígenas no Brasil. In: SMILJANIC, Maria Inês; PIMENTA, José; BAINES, Stephen Grant (Orgs.). *Faces da indianidade*. Curitiba: Nexo Design, 2009. p.187-202.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Gersem Baniwa). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Secad-MEC; Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2006. (Vias dos Saberes, 1; Educação para Todos, 12). Disponível em: [http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/CoLET12\\_Vias01WEB.pdf](http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf) Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. “Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar”: *experiências dos povos indígena do rio Negro*. Dissertação (mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2006.

MELIÁ, Bartolomé. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTE, Nietta. *Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais*. [s. l.], [s. d.]. Memo.

OLIVEIRA, João Pacheco de; ROCHA FREIRE, Carlos Augusto da. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Secad-MEC; Rio de Janeiro: Laced-Museu Nacional, 2006. (Vias dos Saberes, 2; Educação para Todos, 13). Disponível em: [http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/CoLET13\\_Vias02WEB.pdf](http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/CoLET13_Vias02WEB.pdf). Acesso em: 8 mar. 2018.

REPETTO, Maxim. *Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil*. Tese (doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2002.

SILVA, Aracy Lopes. Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: \_\_\_\_\_.; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Epapers. 2004.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. “Educação superior de indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais”. In: BRANDÃO, André Augusto (org.) *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DPA&LPP/Uerj. 2007. p. 253-279.

# **Desafios da formação superior indígena: o programa E'ma Pia de acesso e permanência de indígenas no ensino superior**

Maria Luiza Fernandes,  
Fábio Almeida de Carvalho e  
Maxim Repetto

O presente texto tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre a implementação e os resultados obtidos pelo Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior no bojo do conjunto das atividades desenvolvidas pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, de forma mais restrita, e pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), de forma mais ampla, no período de 2005 a 2007. Para realizar essa tarefa, faremos breve análise do processo de inclusão dos povos indígenas no ensino superior em Roraima, tendo como baliza a criação do Núcleo Insikiran. O objetivo maior desse trabalho é o de fazer um levantamento crítico sobre o que o programa E'ma Pia aportou para o desenvolvimento das atividades do Núcleo Insikiran e da UFRR e sobre a sua importância para os povos e comunidades indígenas de Roraima. Por fim, nos interessa avaliar o modo como o programa E'ma Pia e o Núcleo Insikiran contribuíram para que a UFRR passasse a cumprir melhor sua função de instituição responsável pela formação e pelo desenvolvimento da sociedade roraimense como um todo.

## **A presença indígena no ensino superior em Roraima**

### *Antes da criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena*

Roraima foi a última fronteira nacional a ter sido efetivamente ocupada pelo Estado brasileiro, tendo desfrutado do *status* de território até o advento da Constituição de 1988, quando passou a estado da federação,

efetivado com a posse, em 1991, do primeiro governador eleito. Nesse processo, o estado de Roraima foi caracterizado pela baixa ocupação do “branco colonizador” e por uma presença significativa de indígenas de variados povos. Conforme entendiam os colonizadores da região, a ausência de gado ou de outro tipo de “cultura” nos territórios tradicionalmente ocupados pelos indígenas era indício de que, na verdade, tratava-se de uma “terra de ninguém”.

Tendo essa situação como pano de fundo e ante uma significativa presença indígena, as elites locais, apoiadas, sobretudo, pela imprensa de maior circulação da região e por setores da esfera militar, têm sustentado há décadas, em seus discursos, que a razão maior para o baixo índice de desenvolvimento econômico do estado, que sobrevive basicamente de repasses de recursos federais, é a maciça presença indígena e a constatação de que há “muita terra para pouco índio”.

Sobre esse aspecto da questão, torna-se importante salientar que 46% do território do estado é composto por terras indígenas, em sua grande maioria devidamente demarcada e homologada pelo Estado brasileiro. Nelas vivem aproximadamente 50 mil indígenas, segundo dados do Conselho Indígena de Roraima (segundo o ISA, seriam 40 mil; para o IBGE, 30 mil), pertencentes aos seguintes povos: macuxi, aquele com maior contingente populacional, seguido dos wapichana, yanomami, ye’cuana, taurepang, waiwai, ingaricó, waimiri-atroari e saporá. O contato das populações indígenas de Roraima com os colonizadores passou a acontecer de forma mais efetiva no século XVIII, a partir das relações estabelecidas primeiramente com holandeses, espanhóis e, um pouco mais tardiamente, ingleses e portugueses. Estes últimos fundaram, em 1775, o forte São Joaquim com o intuito de garantir o domínio da Coroa portuguesa nessa região (FARAGE, 1991; FARAGE e SANTILLI, 1992).

Tal como ocorreu no restante do país, as relações estabelecidas com as populações indígenas foram pautadas pelo interesse na aquisição de certos produtos e, como não poderia deixar de ser nesse contexto de forte expansão colonial, se assentou em um verdadeiro regime de escravização dos índios, que foram usados como mão de obra nas fazendas que estavam sendo criadas na região do rio Branco e em outras localidades da região norte.

Os estudos de caráter histórico e antropológico nos dão conta do desenvolvimento de um processo complexo, marcado pelo conflito, cujo



foco maior de tensões se concentra na invasão e posterior definição dos territórios indígenas. Para que se possa compreender com mais detalhes a história das relações estabelecidas com os povos indígenas na região do rio Branco, são importantes os trabalhos de Paulo Santilli (1994, 2001). Nessas obras, são realizadas análises vigorosas sobre o processo de lutas territoriais ocorrido nos séculos XIX e XX. De igual importância é o trabalho de Vieira (2007), que se volta para a análise dos conflitos de terras entre 1977 e 1980, cujo foco está na interpretação das relações estabelecidas entre os três atores principais dessa cena: missionários, fazendeiros e índios. Também digno de menção é o trabalho de Repetto (2008), que aborda a questão por outra vertente, analisando o processo de formação histórico das organizações indígenas em Roraima no contexto de recuperação e definição territorial vivenciado e protagonizado por esses povos.

No geral, esses estudos dão conta de que a ocupação da região por meio da introdução do gado – primeiro nas fazendas reais, logo tornadas nacionais, depois assumidas por civis – criou as condições para o processo de espoliação das terras indígenas e para o conseqüente deslocamento dessas populações para áreas cada vez mais distantes. Muitos foram, também, os casos em que as populações indígenas foram reterritorializadas às margens dessas fazendas. Os estudos apontam ainda que, em alguns casos, foi estabelecida uma relação de trabalho, nunca isenta de conflitos de toda ordem. Esses conflitos perduraram por longo tempo e contribuíram para a reação e o processo de organização desses povos, principalmente na década de 1970. Foi a partir desse momento que, entre outras coisas, os povos indígenas começaram a se organizar e a lutar pela retomada e ocupação dos territórios ancestrais usurpados; pelo direito aos modos próprios de vivência e reprodução cultural; e por um tratamento diferenciado por parte do Estado brasileiro nas áreas de saúde e educação.

Foi nesse contexto de organização sociocultural dos povos indígenas e de seus parceiros que foi gestada, em 1990, a Universidade Federal de Roraima, quando os primeiros cursos regulares de formação em nível superior passaram a ser oferecidos no estado. Na condição de reflexo da sociedade que a criou e moldou, nos primórdios, a UFRR era frequentada por um público que reproduzia integralmente o discurso dominante, repetindo ideias como “muita terra para pouco índio” e de “entreve ao

desenvolvimento do estado”. Daí a presença indígena no ensino superior ser considerada quase uma aberração regional por parte dos não indígenas e um sonho inatingível por parte dos próprios indígenas.

Não foram poucas as vezes em que se pôde ouvir e presenciar falas e discursos, proferidos abertamente nas salas de aula da UFRR, que repetiam: “índio bom é índio morto”; ou “não adianta abrir vaga para índio na universidade uma vez que eles são incapazes”. Essas e outras de equivalente teor eram proferidas sem grandes preocupações com as consequências do que era dito. Disso resultava o fato de que a presença indígena na UFRR era, à época, quase imponderável. Esse estado de coisas contrastava com a missão da UFRR como universidade pública, qual seja, discutir, investigar e propor soluções para os problemas da realidade local. Como não havia nenhuma ação nesse sentido, visando preencher essa lacuna, foi criado, bem mais tarde, o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, do qual tratamos adiante.

Apesar das dificuldades para romper com o elitismo de primeira hora, a UFRR promoveu, em 1992, a ação pioneira de aprovar uma resolução instituindo o preenchimento das vagas remanescentes do processo seletivo de ingresso via vestibular (Resolução GR 25/1992 de 21 de julho de 1992). Essas vagas se voltavam para atender às demandas de formação de professores da rede pública do estado, com prioridade para professores indígenas, como explicita a resolução:

Art. 2º A seleção para o preenchimento das referidas vagas será realizada através de análise curricular, obedecendo-se à seguinte ordem decrescente de prioridade:

- I. ser Professor Indígena;
- II. ser Professor de Escolas Indígenas;
- III. estar em efetiva Regência de Classe;
- IV. demais casos.

Não podemos deixar de mencionar que, apesar da prioridade e dos critérios apresentados, a média de indígenas selecionados foi muito baixa. Pela relação de classificados, verificamos que a maioria dos aprovados era de professores não indígenas. A rigor, a maior parte dos classificados se enquadrava no item IV, “demais casos”. Assim é que, para 1992, o único com dados relativos a indígenas e não indígenas

em separado, entraram 89 estudantes na UFRR via processo seletivo de análise curricular, entre os quais apenas oito eram professores indígenas.

O processo em tela ficou conhecido como “análise curricular”, haja vista que dispensava o concurso vestibular e que a seleção era feita com base em uma prova de títulos. Tal processo teve duração de quatro anos, ao fim dos quais foi encerrado, com sua legalidade questionada devido ao pretense privilégio de isenção de exame vestibular. Ainda assim, não se pode deixar de acrescentar que, apesar de terem sido poucos os que concluíram a graduação, foi através dessa modalidade de ingresso que alguns indígenas conseguiram finalmente aceder à universidade. Deve-se, em favor dessa iniciativa, afirmar que ela propiciou o acesso a uma parcela da população que até então não tinha encontrado nenhuma abertura para frequentar o ensino superior.

Outro viés da questão a ser abordado diz respeito ao fato de que houve um elevado índice de evasão e de insucesso entre os indígenas que ingressaram nos cursos de graduação da UFRR por meio do processo de análise curricular. Esses resultados talvez possam ser imputados, principalmente, ao fato de a iniciativa ter se voltado exclusivamente para a garantia do ingresso. Como não houve nenhuma (preocupação) institucional em prol da permanência dos indígenas durante o percurso de formação acadêmica, esse fato concorreu de maneira determinante para o insucesso da primeira iniciativa da UFRR para formar indígenas em nível superior.

Em razão disso, pode-se atribuir as dificuldades e o insucesso na formação dos estudantes indígenas ao fato de não ter havido uma micro-política focada na manutenção e na permanência do estudante indígena na UFRR. Essa constatação é corroborada pelos depoimentos colhidos por meio de uma das ações desenvolvidas pelo programa E'ma Pia, o chamado diagnóstico da demanda e da presença dos povos indígenas em Roraima por educação superior. Os indígenas que ingressaram na UFRR relatam as inúmeras dificuldades enfrentadas durante o percurso de formação. Dos nove entrevistados que ingressaram antes da criação do Insikiran (via processo seletivo de análise curricular), apenas cinco concluíram os estudos e, ainda assim, em tempo bem superior ao previsto na proposta do curso.

É importante mencionar também que, em 1994, foi implantado o curso de Pedagogia na comunidade da Raposa, região da Raposa/Serra

do Sol, então uma das maiores do estado. O curso começou com 20 alunos, todos professores indígenas da região, e apresentou os seguintes resultados: oito formados, sete abandonos e cinco ainda em curso. O curso foi o primeiro da UFRR em área indígena e teve muitos problemas para sua conclusão, de tal modo que, passados 14 anos desde sua criação, ainda existem alunos em curso. Tendo em vista que o projeto de interiorização da universidade não mais existe, os alunos estudam atualmente no *campus* do Paricarana, na cidade de Boa Vista.

É importante ressaltar que, tanto para o ingresso de alunos indígenas nos cursos ofertados no *campus* do Paricarana, na cidade de Boa Vista, quanto para o curso de Pedagogia, na comunidade da Raposa, a universidade se preocupou com o ingresso dos alunos, mas nada fez em relação à sua permanência. Não houve preocupação em conhecer e compreender o novo público a ser atendido, tampouco uma preparação dos professores que trabalhariam com esse novo alunado. Diante disso, pode-se constatar que a presença indígena na UFRR não estava na “ordem do dia” da administração e, conseqüentemente, enfrentou problemas que poderiam ter sido evitados ou amenizados, como se depreende das falas dos sujeitos que participaram desse processo.

Um dos principais problemas foi o preconceito. Por isso, quando a demanda pelo Núcleo Insikiran foi encaminhada à UFRR, uma das primeiras preocupações dos indígenas dizia respeito ao fato de que o processo de criação do núcleo e da licenciatura intercultural deveria ser exaustivamente discutido para evitar contestações. Se preocupavam também em encontrar maneiras de fortalecer as estratégias de enfrentamento dos preconceitos e de demais dificuldades que previam encarar ao longo do percurso de formação dos professores indígenas na UFRR.

### ***A criação do Núcleo Insikiran***

Em 2001, após ter sido realizada uma série de discussões envolvendo várias instituições que trabalham com as problemáticas indígenas e demais interessados no processo de inclusão de indígenas no ensino superior, o Núcleo Insikiran foi criado na Universidade Federal de Roraima. É importante salientar que a demanda para criação do Insikiran partiu do movimento indígena por meio da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), que, em 2000, convidou a administração superior da UFRR para participar da assembleia anual dos professores

indígenas e solicitou a criação de um espaço institucional para discutir as questões indígenas.

Para construir a proposta, foi constituído um grupo de trabalho na UFRR composto, além da Opir, pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR), pela Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (APIRR), pela Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (Omir), além da Fundação Nacional do Índio (Funai) e do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos (NEI/SECD). O grupo contava com a participação e o apoio de profissionais oriundos de diferentes departamentos da UFRR e de vários campos do conhecimento.

É digno de menção que a primeira reivindicação formal apresentada pela Opir solicitava vagas para estudantes indígenas em 21 cursos superiores, alguns dos quais nem eram ofertados pela UFRR. Com o avanço das discussões e a constatação de que a prioridade era a formação de professores, optou-se pela oferta de um curso que tivesse uma base comum, designada Formação Pedagógica Específica, e três áreas de concentração, a serem escolhidas pelos cursistas ao final do segundo ano de graduação: Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciência Sociais. Eis que surgiu a licenciatura intercultural de formação de professores indígenas.

Deve-se chamar atenção para o fato de que essa atitude dialogal e de respeito resultou numa considerável capacidade de articulação interinstitucional cujo foco era a moldagem de uma proposta diferente de tudo que havia até então no ensino superior no Brasil. Assim é que, apesar de a UFRR estar inserida em um dos estados onde as questões indígenas suscitam reações apaixonadas e violentas e onde os discursos se inflamam e agudizam com facilidade, foi possível construir uma proposta inovadora, seja pelo caráter da gestão partilhada, que garante o controle social externo, seja pelo caráter revolucionário da proposta pedagógica.

Como o processo de concepção e construção do Núcleo Insikiran foi conduzido de forma lenta e demorada, com diálogo mútuo e regime de consulta partilhada, as dúvidas puderam ser paulatinamente dirimidas e se angariou simpatias à causa da presença indígena na UFRR. Disso resultou a desarticulação da rejeição mais acirrada, que tinha possibilidade de ganhar forças a ponto de impedir a concretização do processo como um todo.

A proposta inicial era criar um espaço interinstitucional com a participação dos parceiros envolvidos em todas as etapas do processo, sobretudo no que dizia respeito aos aspectos de caráter administrativo e pedagógico. Assim, diferente de outros cursos, organizados em centros acadêmicos, optou-se pela criação de um espaço que não tivesse uma estrutura rígida e fechada como a dos departamentos, da qual somente participam pessoas vinculadas diretamente àquele setor. Foi constituído um núcleo com o intuito de agregar pessoas de vários departamentos e outras esferas institucionais, capaz de propiciar a manutenção de uma discussão de base transdisciplinar e interinstitucional.

Após a concretização desse espaço na UFRR, foram encaminhadas as discussões em torno da licenciatura intercultural e, posteriormente, em meados de 2003, iniciadas as atividades letivas. Nesse momento, a UFRR começou a promover uma importante mudança no perfil do seu alunado, passando a contar com uma significativa presença da população indígena no *campus* do Paricarana.

Para ingresso na licenciatura intercultural, foram realizados três processos seletivos: o primeiro em 2003 (60 vagas), o segundo em 2005 (120 vagas para ingresso em dois momentos) e o terceiro em 2007 (60 vagas). Atualmente, dos 240 alunos que entraram nesses três processos seletivos, 238 estão cursando regularmente. Houve uma desistência, logo no início do curso, e um falecimento. Dos alunos regularmente matriculados, 141 são homens e 97 mulheres, sendo 148 macuxi, 68 wapiçana, sete ye'kuana, sete taurepang, quatro Waiwai e quatro ingaricó.

Importante notar que as atividades desenvolvidas no curso de licenciatura intercultural são bastante intensas e concentradas, uma vez que as chamadas etapas de estudos presenciais acontecem no período de férias dos professores cursistas (janeiro/fevereiro e julho/agosto) e que, entre uma etapa e outra, acontecem os encontros pedagógicos, normalmente em duas ou três comunidades, com duração de uma semana cada. Esse calendário é bastante diferenciado do restante das atividades realizadas na universidade e exigiu a contratação de um corpo docente próprio para o Núcleo Insikiran.

Além da licenciatura intercultural, o núcleo realizou uma série de outros trabalhos com os povos indígenas, recebendo e buscando dar vazão às demandas das escolas indígenas que solicitam apoio para levar adiante as discussões referentes aos projetos político-pedagógicos e aos

currículos, promovendo cursos de extensão em parceria com escolas e comunidades, apoiando as comunidades e organizações indígenas na elaboração e execução de alguns de seus projetos, entre outras ações.

Foram muitos os avanços conquistados na UFRR com a criação do Insikiran e da licenciatura intercultural. Não obstante esse novo panorama instituído, havia diversas ações no horizonte de expectativas do Núcleo Insikiran que ainda não se tinha podido implementar. No início do funcionamento das atividades do Insikiran, a implementação dessas ações era de difícil solução devido à falta de tempo, de estrutura, de pessoal e de recursos financeiros para sua operacionalização.

Sentia-se a necessidade de aprofundar a atuação do Núcleo Insikiran e de tornar mais significativa e ostensiva a presença indígena em vários setores da UFRR. Foi nesse momento, e com essas preocupações, que foi gestado o Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior.

### ***O Programa E'ma Pia***

A adesão do Núcleo Insikiran ao projeto Trilhas de Conhecimentos (PTC) se deu em 2005, quando a primeira turma da licenciatura intercultural chegava ao segundo ano de curso e as organizações passaram a apresentar, de forma mais reivindicativa, outras demandas não passíveis de serem levadas a cabo naquele momento. Havia uma cobrança muito grande das organizações indígenas sob o argumento de que “o Insikiran só forma professor, enquanto os índios precisam de médicos, advogados, engenheiros, economistas, agentes de saúde, entre outras profissões”.

As discussões suscitadas a partir da parceria estabelecida entre o Insikiran e o PTC, que gerou o Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior, propiciaram que a equipe que conduzia o Núcleo Insikiran naquele momento desse um passo adiante: mais do que a ampliação das possibilidades de acesso, passou-se a discutir também as condições de permanência. Foi-se percebendo que isso era de capital importância para o êxito da inclusão de indígenas na UFRR.

Ademais, ainda que as atividades desenvolvidas pelo Núcleo Insikiran no curso de licenciatura intercultural já se encontrassem em fase de consolidação, contrastava com essa situação o fato de que, após o ingresso da primeira turma (60 alunos), já havia se passado um ano e meio sem que houvesse nova seleção. Era preciso, pois, abrir novas vagas para

a licenciatura intercultural e avançar na consolidação do Insikiran na UFRR. É o que foi feito: a formação de professores da licenciatura intercultural pôde ser fortalecida, uma vez que a parceria possibilitou à equipe se lançar na empreitada de abrir novas vagas (foram abertas 180 vagas desde então) para a segunda e a terceira turma de alunos. Para além da formação de professores, a parceria propiciou também que a equipe fortalecesse outros aspectos da ação do núcleo no âmbito da UFRR.

Assim nasceu o E'ma Pia (que poderia ser traduzido como “início de uma caminhada”, sendo uma palavra em macuxi e outra em taurepang). Os objetivos principais eram favorecer e proporcionar

[...] o debate sobre as questões indígenas, entre a comunidade acadêmica, os povos indígenas e a sociedade majoritária, com vistas a: 1) propiciar uma presença mais ostensiva dos povos indígenas no cenário da UFRR; 2) sensibilizar os quadros da universidade para um tratamento adequado aos indivíduos indígenas que nela ingressam e nela circulam; e 3) produzir instrumentos de análise para que a sociedade roraimense possa se reconceber em relação aos povos indígenas e às suas lutas históricas.

Para tanto, foi moldada e apresentada uma proposta para desenvolver as atividades do núcleo de forma integrada voltada tanto para as demandas da licenciatura intercultural quanto para as demais ações discutidas pela equipe e que não se tinha condições de levar adiante por falta de recursos humanos e financeiros. Para dar conta disso, o programa foi idealizado em torno de 11 ações fim: 1) diagnóstico da presença e das demandas indígena no/pelo ensino superior; 2) curso pré-vestibular; 3) eventos; 4) cursos de extensão; 5) cursos de leitura e produção textual; 6) publicações; 7) reforma da Casa do Estudante e da Cultura Indígena; 8) Centro de Documentação; 9) fundo de pesquisa; 10) laboratório de informática; 11) cursos de graduação.

Decorridos dois anos de implementação do E'ma Pia, avalia-se que as ações foram efetivadas com logro. A maior das conquistas talvez tenha sido a abertura de vagas específicas em sete cursos de graduação que, a partir de 2008, passaram a ofertar essas vagas de forma regular. Isso garantiu a entrada sistemática de estudantes por essa modalidade específica e possibilitou a abertura de vagas em outros cursos. Assim, essa ação ganhou um caráter permanente devido ao fato de ter sido



incluída de forma definitiva na pauta da discussão sobre ampliação de vagas na UFRR.

Para que se pudesse delinear o perfil dessa política, foi importante fazer o diagnóstico da presença e da demanda indígena no ensino superior, cujos primeiros resultados chamaram atenção para a necessidade de se instituir a prática de alimentar um banco de dados sobre a presença indígena na UFRR. O diagnóstico permitiu que fossem encaminhadas com mais segurança as ações de abertura de vagas específicas para indígenas noutros cursos.

Outra ação importante foi o curso pré-vestibular, que abriu possibilidades reais de vários estudantes indígenas ingressarem, via vestibular, em outros cursos da UFRR. Assim, apesar de os índices de aprovação não terem sido muito expressivos, o pré-vestibular abriu uma via de entrada real para vários indígenas: mais de 20 alunos aprovados na UFRR e em outras instituições de ensino superior. Essa foi uma das ações que mais chamou atenção nas comunidades, despertando o interesse de muitos jovens indígenas pelo ensino superior.

Também deve-se salientar que a oferta de cursos de extensão na UFRR e nas comunidades aproximou muito os estudantes indígenas do sonho de cursar o ensino superior e contribuiu para a formação dos que já estavam nesse nível de ensino. Foram ofertados cursos tanto para os alunos indígenas da UFRR quanto de instituições particulares. Além disso, foram ofertados cursos nas escolas das comunidades e cursos em parceria com as organizações indígenas. Essa foi uma ação que aproximou e levou o E'ma Pia às comunidades indígenas do estado.

É importante mencionar que a ação denominada Centro de Documentação tomou a dimensão esperada, ocupando um espaço concreto e permanente dentro da estrutura do Insikiran, tornado uma referência de consulta e pesquisa sobre as questões indígenas no estado de Roraima, contribuindo, assim, para difundir o conhecimento sobre essa população e aproximando do núcleo pessoas que buscam informações sobre esses povos.

Outra ação que merece destaque é a do fundo de pesquisa, que se tem prestado, com êxito, à finalidade de formar pesquisadores indígenas e divulgar os conhecimentos desses povos. O programa financiou vários projetos de pesquisa que aproximaram as discussões da licenciatura intercultural com as escolas indígenas através de projetos para as escolas.

Essa iniciativa, que se configura como iniciação científica, resultou num estímulo para o estudo e a pesquisa reconhecido amplamente pelos próprios estudantes.

Foi assim que a questão indígena entrou na pauta do debate acadêmico da UFRR, culminando com a realização de vários eventos científicos e culturais que foram importantes para tornar as pessoas mais tolerantes e esclarecidas em relação às suas especificidades. Avaliamos a realização das ações do programa de forma positiva, haja vista que, além de ter dado suporte para que o *Insikiran* fortalecesse as ações que já vinha desenvolvendo na licenciatura intercultural, permitiu o aprofundamento do seu trabalho em outras vertentes ainda pouco sedimentadas. Mais que isso, o *E'ma* deu maior visibilidade tanto interna quanto externa a essa unidade acadêmica.

Outro aspecto que merece análise diz respeito à relação do núcleo e do programa com as organizações indígenas. Essa relação teve momentos e intensidades diferentes dependendo das diversas fases em que se encontrava a proposta: se, no primeiro momento, a negociação para aprovação do projeto apresentava a necessidade de uma clara articulação política, na etapa da execução, foram apresentadas exigências técnicas mais claras e definidas. Assim, a participação das organizações indígenas se deu de forma mais efetiva na primeira fase, já que elas contavam com uma vasta experiência no campo da articulação política, ao passo que, na segunda, devido à falta de recursos humanos qualificados e à sobrecarga de atividades, as organizações sentiram mais dificuldade para acompanhar o processo.

A esse respeito, vale mencionar que o núcleo sempre se esforçou para manter um diálogo institucional com as organizações indígenas, buscando responder às suas demandas coletivas. Não obstante, apesar do esforço para aproximar o núcleo das organizações, criou-se certo distanciamento.

Reconhecemos, por fim, que talvez tenha faltado maior articulação entre o *Insikiran* e o *E'ma Pia*, de um lado, e as organizações e comunidades, de outro. Ao ser criado, o programa *E'ma Pia* previu a existência de um coordenador indígena cuja função principal seria servir de elo entre esses atores institucionais. Apesar disso, não se conseguiu fazer um trabalho sistemático de divulgação e de esclarecimento que abarcasse as organizações e o conjunto das comunidades. Além disso, vale a pena

ressaltar que, embora tenham sido realizadas diversas ações voltadas para as comunidades, suas demandas vêm crescendo de forma exponencial, o que ultrapassa a capacidade e a disponibilidade de atuação dos formadores do Insikiran.

Como se percebe, são vários os aspectos que influenciam o processo de execução do programa e que devem ser debatidos permanentemente para que se possa tanto reorientar de maneira mais igualitária a relação entre organizações e o Insikiran/E'ma Pia quanto atualizar as demandas e os vínculos de acordo com as necessidades que vão surgindo e com as possibilidades concretas de trabalho do Insikiran. De qualquer modo, fica registrado que toda decisão, desde o momento de criação do E'ma Pia, foi tomada de forma partilhada.

Dessa forma, somos da opinião de que conseguimos realizar com êxito a empreitada, sobretudo quando se leva em consideração os indicadores que foram estabelecidos para avaliar o programa e que estão fixados na versão do projeto encaminhada ao Trilhas de Conhecimentos e que aqui reproduzimos:

Para que possa ser avaliado o impacto do programa E'ma Pia, deverão ser considerados indicadores diversos: a) ampliação do debate sobre as questões indígenas na universidade; b) abertura de vagas específicas para indígenas nos cursos da UFRR e; c) promoção da interação entre os alunos dos diversos cursos da UFRR e de outras instituições de ensino superior de Roraima.

Torna-se importante, dessa maneira, verificar o grau de exequibilidade de cada um desses indicadores e perceber o que efetivamente foi alcançado, avaliando, assim, o efetivo sucesso do programa.

Com relação ao primeiro indicador, que diz respeito à ampliação do debate sobre as questões indígenas na UFRR, são inegáveis as amplas conquistas alcançadas, responsáveis por fazer com que as questões indígenas desfrutassem de uma visibilidade inédita na UFRR. Atualmente, não há setor da instituição que desconheça o Núcleo Insikiran e suas funções, bem como não há unidade acadêmica que não tenha discutido sobre a presença de indígenas no ensino superior e, conseqüentemente, sobre as questões relacionadas a esses povos no estado de Roraima e no Brasil.

Com o apoio do E'ma Pia, a equipe do Insikiran teve maiores possibilidades de oportunizar o debate sobre as problemáticas indígenas no âmbito da UFRR: foram promovidas, ora exclusivamente pelo núcleo, ora em um sistema de parceria com outros setores da UFRR, palestras, seminários e encontros culturais e científicos. A título de exemplo, podemos citar tanto os seminários que acontecem ao final de cada etapa de estudos presenciais, promovidos pelo Insikiran, quanto os demais eventos realizados em parceria com outros setores da UFRR, caso do Seminário sobre Cotas, feito em parceria com a seção sindical dos professores (Sesduf). Também foram organizados eventos importantes, caso do I Encontro de Ciências Sociais, em parceria com os cursos de História e Ciências Sociais, e a Semana de Comunicação e Artes, realizada em parceria com os cursos de Letras e Comunicação Social.

Porém, mais importante que isso, é o fato do programa ter criado, desde as instâncias menores até os conselhos superiores da UFRR, melhores condições e possibilidades de fomentar e conduzir o debate sobre as questões relativas ao acesso de indígenas ao ensino superior. Assim é que se conseguiu criar e manter uma ampla discussão nos departamentos, nos centros e, o que é mais importante, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). Esse tipo de gestão possibilitou visibilidade das questões tratadas pelo núcleo a todos os setores da instituição, o que fora difícil garantir até então.

Por fim, é importante ainda salientar a preocupação que o núcleo teve em discutir amplamente com todos os envolvidos as questões mais polêmicas antes de chegar aos conselhos superiores, possibilitando melhor esclarecimento das partes e, conseqüentemente, maior compreensão das propostas apresentadas. Esse trabalho de preparação foi, enfim, o que garantiu que todas as propostas encaminhadas ao Cepe fossem aprovadas por unanimidade.

Foi assim que vários cursos abriram vagas para indígenas. Disso resulta que, a nosso entender, também foi alcançado com êxito e logro o segundo indicador de avaliação do programa, que diz respeito à abertura de vagas específicas para indígenas em outras áreas de formação. O certo é que, em 2008, somente na licenciatura intercultural, eram quase 240 estudantes indígenas regularmente matriculados na UFRR, sem contar os 37 que, em 2007 e 2008, já haviam conquistado direito a uma vaga

específica na UFRR em cursos como Medicina, Relações Internacionais, História, Economia, entre outros.

Tendo em vista as resistências anteriormente apontadas sobre as questões indígenas no estado, tivemos a preocupação de não caracterizar o processo como política de cotas, como vem acontecendo em outras instituições de ensino superior no Brasil. A equipe avalia que, se assim tivesse procedido, as chances de aprovação das vagas teriam diminuído consideravelmente, a ponto de inviabilizar o processo e de barrar as conquistas.

Foi em razão disso que se optou por discutir com os cursos que manifestaram interesse um programa de vagas excedentes às já regularmente ofertadas. Com isso, obtivemos não apenas menos resistência à proposta de inclusão de indígenas por meio de processos específicos em cursos regulares, mas também conseguimos maior engajamento dos cursos para com os alunos que entraram por essa via.

Depois de muitos debates nos quais pudemos perceber como aqueles que fazem a universidade conhecem pouco a realidade indígena e como o preconceito ainda é muito grande nesse espaço pretensamente intelectualizado e de gente esclarecida, conseguimos a adesão de três cursos no ano de 2007 (Ciências Sociais, quatro vagas; Economia, cinco vagas; Medicina, duas vagas) e mais quatro em 2008 (Biologia, duas vagas; Ciências da Computação, três vagas; História, seis vagas; Relações Internacionais, uma vaga). Esses números totalizam 34 vagas abertas para indígenas, com entrada por meio de processo diferenciado, no biênio 2007-2008. Enfim, uma conquista memorável se pensarmos que a UFRR já foi considerada uma “universidade anti-indígena”.

Mais importante é que, na última rodada de discussões por vagas específicas no Cepe, conseguimos que essa modalidade de ingresso fosse reconhecida pela instituição como uma ação de caráter contínuo, não sendo mais necessário que, a cada ano, as vagas sejam rediscutidas nos conselhos superiores da UFRR. Dessa forma, acreditamos que os cursos ficarão mais livres para decidir e encaminhar diretamente à Pró-reitoria de Ensino e Graduação suas ofertas para essa modalidade. Apesar disso, fica a necessidade de sensibilizar os demais cursos da instituição que ainda não aderiram ao programa de vagas extras.

Por fim, se tomarmos o último indicador apontado, que diz respeito à promoção da interação entre os alunos dos diversos cursos da UFRR

e de outras instituições de ensino superior (IES) de Roraima, também podemos avaliar que se trata de uma meta alcançada. Para que isso se concretizasse, foram realizadas várias reuniões com os acadêmicos indígenas tanto da UFRR quanto das outras IES do estado de Roraima. Nesses encontros, foram discutidas questões que afligiam o conjunto dos estudantes indígenas; foi promovido o I Encontro de Estudantes Indígenas de Nível Superior em junho de 2007 na UFRR; e, para dar vazão às demandas de estudantes indígenas das faculdades particulares, foram ofertados dois cursos de extensão (Inglês Instrumental e Informática Básica). Buscou-se também promover maior interação entre os estudantes indígenas e estudantes de outros cursos por meio da promoção de eventos em parceria com outros centros acadêmicos da UFRR, a exemplo do Centro de Ciências Humanas e do Centro de Comunicação Social e Letras, que, junto com o Insikiran, promoveram o I Encontro de Ciências Sociais e a I Semana de Comunicação e Artes.

Por fim, foram importantes a articulação e a manutenção de parcerias com instituições e projetos que desenvolviam ações contíguas e complementares às do E'ma e que potencializaram o trabalho do programa e do núcleo. Foi o caso do projeto Diagnóstico dos Índios da Cidade de Boa Vista, coordenado pela Organização dos Indígenas da Cidade (Odic), e do projeto Educação Cidadã Intercultural para Povos Indígenas na América Latina em Contextos de Pobreza, coordenado pela Pontifícia Universidade Católica do Peru, ambos financiados pela Fundação Ford.

Assim, para além das críticas que nós, responsáveis pela execução do programa, fazemos e que não são direcionadas apenas ao programa, mas ao próprio Núcleo Insikiran, avaliamos como tendo sido muito instigante e produtiva a proposta levada a cabo por meio do Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior nesses dois primeiros anos.

## **Conclusão**

Diante do exposto, e apesar de sabermos que, em se tratando de implantar uma nova mentalidade em relação às questões indígenas no estado de Roraima, ainda há muito a ser feito, resta a certeza de que o Núcleo Insikiran e, conseqüentemente, o programa E'ma Pia cumpriram e vêm cumprindo seus objetivos. Em 2008, eram quase 300 estudantes indígenas regularmente matriculados na UFRR por meio da ação e da atuação

do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Assim, pode-se dizer que é ostensiva e ocular a presença indígena na UFRR e ainda acrescentar que essa presença tornou essa universidade mais parecida com Roraima e com a cara dessa região, tão diferente do restante do Brasil.

Há, no entanto, um item que merece ser tratado com atenção: deve-se destacar as dificuldades que os estudantes indígenas enfrentam em permanecer em Boa Vista para realizar seus estudos. Em que sejam considerados todos os esforços de apoio a esses estudantes, sente-se, ao fim dos dois primeiros anos de execução da proposta, a ausência de algum tipo de auxílio financeiro para custear itens como transporte, alimentação e, principalmente, aquisição de material didático e escolar. Esse é talvez o mais forte empecilho para o êxito das ações de permanência de estudantes indígenas de Roraima no ensino superior.

De igual modo, reforçamos a necessidade de que esses estudantes atuem, desde o início de suas atividades acadêmicas, em projetos integrados de pesquisa, o que contribuirá sobremaneira tanto para o acompanhamento acadêmico de suas atividades, à medida que se mantêm sob orientação constante de professores, quanto para um maior engajamento de docentes dos cursos que estão abrindo vagas para indígenas.

Podemos afirmar, pois, que muito se fez por meio do programa E'ma Pia e que, hoje, os povos indígenas, além de disporem de uma via real de inclusão em uma universidade pública, também encontram uma comunidade acadêmica muito mais aberta e propícia a compreender as especificidades das causas e das lutas indígenas. A comunidade acadêmica da UFRR tem uma percepção diferente da que tinha há poucos anos, quando viam os indígenas como “incapazes”, como “empecilho ao desenvolvimento do estado de Roraima”, e achavam que “não adiantava botar para dentro da universidade, pois eles não dariam conta”.

Resta a expectativa de que essa presença indígena no ensino superior possa realmente se converter em mudanças para as populações indígenas, que tanto anseiam por transformações a serem (supostamente) operadas por um novo contingente de intelectuais indígenas no estado de Roraima. Esse ponto gera novas discussões sobre os desafios e as possibilidades de formação de intelectuais indígenas realmente engajados nos debates das comunidades de forma a colaborar com seus povos, fazendo das demandas por formação superior não apenas uma reivindicação individual e fragmentada, mas uma preocupação coletiva e comunitária.

## Referências

FARAGE, Nadia. *As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Anpocs, 1991.

\_\_\_\_\_.; SANTILLI, Paulo. Estado de sítio. Territórios e identidades no vale do rio Branco. Em: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). *História dos índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: SMC: Fapesp, 1992.

REPETTO, Maxim. *Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima*. Boa Vista: UFRR, 2008.

SANTILLI, Paulo. *Fronteiras da República: história e política entre os macuxi no vale do rio Branco*. São Paulo: NHII-USP: Fapesp, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pemongon Patá: território macuxi, rotas de conflito*. Tese (doutorado em Antropologia Social). São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2001.

VIEIRA, Jaci Guilherme. *Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra*. Boa Vista: UFRR, 2007.



# **Rede de Saberes: o cotidiano de uma experiência de interculturalidade na universidade**

Antonio Urquiza,  
Antonio Brand,  
Marta Brostolin,  
Eva Maria Ferreira,  
Fernando Azambuja e  
Beatriz Landa<sup>1</sup>

## **Os povos indígenas e a educação superior no Mato Grosso do Sul – breve histórico**

O estado de Mato Grosso do Sul tem uma das mais significativas populações indígenas do país. São cerca de 70 mil pessoas, segundo dados da FUNASA de 2007 das etnias guarani-ñandeva, guarani-kaiowá, terena, kadiwéu, kinikinau, guató, kamba e ofaié que vivem em contexto marcado pelas perdas territoriais e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com recursos naturais profundamente comprometidos que já não oferecem condições para sua sustentabilidade. Em decorrência disso, verifica-se uma intensa inserção dos indígenas no entorno regional como assalariados, trabalhando especialmente nos canaviais e usinas de produção de açúcar e álcool. Atualmente, entre outras ocupações, trabalham também nas próprias aldeias como professores, agentes de saúde e em serviços gerais em escolas e postos da Fundação Nacional do Índio (Funai). Cabe destacar ainda que significativa parcela da

---

1 Os autores integram a equipe de coordenação do programa Rede de Saberes e são professores universitários em Mato Grosso do Sul – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

população indígena regional vive em espaços urbanos, realidade que não é nova, como mostrou, há mais de 60 anos, Roberto Cardoso de Oliveira para o caso dos terena (OLIVEIRA, 1976).

Com relação ao aspecto educacional, a quase totalidade das escolas indígenas nas aldeias de Mato Grosso do Sul conta atualmente com professores índios para as séries iniciais do ensino fundamental, além de serem, eles mesmos, os coordenadores e diretores dessas mesmas escolas. Segundo estimativas extraoficiais, teríamos, no biênio 2007-2008, cerca de 600 professores indígenas atuantes nas aldeias do estado, embora com instalações de extrema precariedade em suas respectivas escolas.

Com o passar dos anos e a progressão das séries escolares, foram sendo implantados os demais ciclos (séries) nas escolas das aldeias. A partir do início do novo século, cresceu a demanda das famílias e a pressão das lideranças indígenas pela implantação do ensino médio, o que começou a ocorrer aos poucos, de acordo com as características históricas e metodológicas de cada caso. O ensino médio foi implantado nas três maiores aldeias guarani e kaiowá (Dourados, Amambaí e Caarapó), assim como em outras cinco aldeias terena na região oeste do estado, perfazendo um total aproximado de 500 alunos indígenas frequentando escolas de ensino médio nas aldeias.

No que diz respeito à educação superior, embora diversos indígenas já sejam portadores de títulos de conclusão de curso universitário, resultado de condições socioeconômicas pessoais ou familiares, o tema do acesso e da permanência de indígenas nas instituições de ensino superior (IES) esteve ausente da agenda das políticas públicas dos governos federal e estadual. Somente a partir de 2003, a UEMS instituiu uma política de cotas e de bolsas para esse importante segmento no estado. Desde então, cresce o interesse das comunidades e de suas lideranças pelo estudo, e já se percebe a universidade como novo espaço estratégico para a luta por melhores condições de vida e maior autonomia. Em consequência, Mato Grosso do Sul tinha, em 2008, cerca de 500 acadêmicos índios nas diversas instituições de ensino superior.

Esse é o quadro no qual se inseriu o programa Rede de Saberes – Permanência de Indígenas no Ensino Superior. O programa foi criado em 2005 no âmbito da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) visando favorecer a

permanência dos indígenas no ensino superior, financiado pela Fundação Ford via Trilhas de Conhecimentos (PTC).

### **Elaboração e implantação do programa Rede de Saberes**

A formulação do programa Rede de Saberes, que, em 2008, atendia em torno de 90% da totalidade dos acadêmicos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul, foi precedida de amplo levantamento das dificuldades vivenciadas por esses acadêmicos em suas trajetórias nas IES (foram cinco reuniões na UEMS – Dourados, Campo Grande, Amambaí, Maraju e Aquidauana – e dois encontros na UCDB).<sup>2</sup>

Os principais problemas apontados pelos estudantes indígenas da UEMS foram: dificuldade para se deslocar até as unidades devido ao preço das passagens ou problemas com meio de transporte; manutenção das despesas com aluguel, alimentação e transporte para permanência nos municípios onde estão instalados os cursos e quando estão longe da comunidade; dificuldade financeira para adquirir as apostilas e tirar cópias solicitadas nos cursos; dificuldade em compreender os textos indicados pelos docentes por ser uma linguagem mais elaborada e científica; desconhecimento no uso dos computadores, mesmo em suas funções mais básicas, e falta de acesso à internet; preconceito tanto de colegas quanto de docentes, que não têm sensibilidade para lidar com as diferenças, embora estejam sendo bem-aceitos no âmbito da UEMS e da UCDB; muita dificuldade em matemática, física e química, pois o ensino médio não fornece base para essas disciplinas; grande dificuldade para línguas estrangeiras; problemas para produzir os trabalhos solicitados pelos docentes das disciplinas, pois a estrutura dos mesmos não é de domínio da maioria; dificuldade em ter acesso aos livros básicos por falta de exemplares nas bibliotecas; aquisição de bibliografias específicas para PTC; falta de um espaço de convivência para os que permanecem em tempo integral na UEMS, principalmente em Dourados.

Tendo em vista a especificidade da realidade da UCDB, uma universidade comunitária, no final de 2005, foram realizados dois encontros

---

2 Após os dois primeiros anos de vigência, o contrato com a Fundação Ford foi refeito e elaborado um novo projeto para os três anos seguintes (2008 – 2010), com a novidade da inclusão formal de outras duas IES públicas do Estado de Mato Grosso do Sul: UFMS, UFGD e dos acadêmicos índios das IES particulares, Unigran e Uniderp, ambas particulares.

formais e outros momentos informais com os acadêmicos dessa instituição, embora, na ocasião, não fosse visível a presença massiva de alunos índios. Nas reuniões realizadas no âmbito da UCDB, foram detectadas algumas situações relatadas pelos alunos: o contexto da universidade é muito individualista; não há uma organização efetiva dos acadêmicos indígenas; não há preocupação, por parte dos professores, de assessorar e acompanhar temas específicos relacionados à realidade indígena; de maneira geral, os alunos índios não têm clareza sobre o aproveitamento prático dos cursos para a vida pessoal e da aldeia; há projetos voltados para a questão indígena nos quais não se propicia o envolvimento dos acadêmicos índios; a imagem que se tem do índio é que vive sempre em situação precária, o que gera mais discriminação; dificuldade para deslocamento até a UCDB devido a problemas com os meios de transporte coletivo; manutenção das despesas com aluguel, alimentação e transporte para permanência na capital do estado, onde está instalada a UCDB; dificuldade financeira para adquirir apostilas e tirar cópias; dificuldade para compreender os textos indicados pelos docentes por ser uma linguagem mais elaborada; dificuldade da biblioteca para fornecer a bibliografia básica para todos os alunos.

Na fala dos estudantes, anterior ainda ao processo de elaboração do projeto, constata-se que, apesar de algumas poucas diferenças, há grande semelhança entre os pontos apresentados pelos indígenas das duas IES. Ressaltaram, principalmente, as questões relacionadas ao preconceito, à defasagem de conteúdos (pré-requisitos) e de adaptação ao mundo acadêmico.

O processo de elaboração do Rede de Saberes – a partir da proposta do Trilhas de Conhecimentos<sup>3</sup> – foi lento e cheio de negociações, pois, pela primeira vez, se tentava uma parceria entre duas instituições universitárias, sendo uma pública e outra particular. Os desafios foram muitos, inicialmente de ordem institucional, no sentido de encontrar o papel de cada equipe já na elaboração do projeto e, mais à frente, na constituição das respectivas equipes de gestão e coordenação das ações.

---

3 O projeto Trilhas de Conhecimentos teve início em fevereiro de 2004, financiado por uma doação da Fundação Ford através da iniciativa Pathways to Higher Education. O objetivo inicial era fomentar iniciativas de ação afirmativa desenvolvidas por universidades dedicadas ao suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil através da formação de indígenas no ensino superior. Era gerenciado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Museu Nacional/UFRJ.

Na UCDB, apesar de mais de 10 anos de envolvimento acadêmico efetivo (pesquisa e extensão) com as populações indígenas, os resultados ainda não se faziam sentir física e institucionalmente no âmbito da universidade e do próprio Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (Neppi). Nas relações interpessoais e acadêmicas no cotidiano das salas de aula, conforme atestam depoimentos dos próprios alunos indígenas, atitudes sutilmente discriminatórias eram frequentes. Em reunião posterior com coordenadores de cursos e departamentos, foi constatado que vários desses profissionais não tinham ideia da presença dos acadêmicos indígenas na universidade nem do que isso implicava em termos sociopedagógicos. Na UEMS, situada no cone sul do estado, onde os conflitos de terra entre indígenas e fazendeiros são constantes e abertos, as tensões se transferiam para o cotidiano das relações interpessoais na universidade. Portanto, os acadêmicos indígenas que, naquele momento, demandavam acesso às universidades integravam povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito, fato que marca suas relações com o entorno regional. As universidades particulares (no caso da UCDB) e a UEMS têm contribuído para a reprodução desse quadro regional de exclusão.

O fato de se reproduzirem, no espaço universitário, atitudes de exclusão e preconceitos contra os povos indígenas faz com que os acadêmicos tenham de conviver com essa carga em seu cotidiano. Em depoimentos, os estudantes indígenas atribuem a isso o fato de permanecerem por vários semestres, quando não durante todo o curso, tímidos e isolados do restante da sala, alimentando o círculo vicioso da discriminação, uma vez que, por reação/resistência, decidem não interagir com colegas e professores. A essa dificuldade de relacionamento se soma a atitude de vários professores que, com piadas em sala de aula, reproduzem os estereótipos, reforçando a discriminação, o preconceito e a exclusão.

Nesse processo de implementação do Rede de Saberes na UCDB e na UEMS, não foi raro constatar reações, particularmente de outros acadêmicos, contra a presença e/ou os benefícios dados aos indígenas no ensino superior (“lugar de índio não é na universidade”). Certa ocasião, uma acadêmica da UEMS afirmou: “vamos ao laboratório de informática *dos bugres*, lá tem menos gente”. Note-se que o referido laboratório foi montado com recursos do programa Rede de Saberes no início de 2006.

Em termos institucionais, em novembro de 2005, após a inauguração do projeto, foram definidas as equipes de trabalho para implementação do Rede de Saberes nas respectivas universidades. A coordenação do programa Rede de Saberes sempre foi colegiada, ou seja, todas as decisões, desde as mais importantes – como a mudança de alguma prioridade – até as mais rotineiras – como as capacitações – eram tomadas de forma participativa e democrática. Além de ações em conjunto, cada universidade – por suas características, história e realidade – se responsabilizou por ações específicas previstas no projeto. Assim sendo, além do coordenador geral, foram constituídas duas coordenações locais, uma em cada universidade. Essas coordenações contam com a presença de professores, pesquisadores, técnicos e acadêmicos indígenas escolhidos pelos estudantes índios de cada uma das universidades.

No que concerne à administração local do projeto, foi proposta uma dinâmica de reuniões semanais em cada instituição com todos os membros da coordenação local. Nessa reunião semanal são tratados todos os temas que dizem respeito à condução das atividades referentes ao Rede de Saberes. Discute-se o cronograma das ações, os responsáveis, o orçamento, e depois é feita a avaliação. A cada três meses, em média, são realizadas reuniões conjuntas das duas equipes.

Em meio a muitas demandas, as prioridades previstas no projeto (2006-2007) envolvem ações conjuntas, como levantamento e capacitações, e ações específicas, como laboratório de informática, auxílio pesquisa, capacitações de acadêmicos, preparação para cursar pós-graduação *stricto sensu*. Para que haja alguma mudança nesse cronograma ou eventuais alterações de atividades, elas devem passar pelo grupo da coordenação; uma vez aprovada a proposta, ela é executada e, posteriormente, avaliada.

Um dos membros da coordenação ficou como responsável direto pelas finanças. No caso da UCDB, estava encarregada de fazer solicitação junto ao setor financeiro da UCDB, pois o financiamento foi depositado na conta da universidade e era necessária a liberação de verbas, acompanhamento dos gastos na execução das ações, prestação de contas, relatórios parciais e informes nas reuniões da coordenação.

Essa dinâmica implementada desde o início da vigência do projeto tem facilitado e dado mais agilidade às atividades do Rede de Saberes nas IES. Uma vez por mês no caso da UCDB e a cada dois meses no caso

da UEMS, é realizado um encontro com todos os acadêmicos. No caso da UCDB, o encontro é feito com a presença de algumas lideranças vindas das aldeias que têm mais alunos na universidade. Nesses encontros, são repassados todos os aspectos das ações comentadas anteriormente, além de ser realizada avaliação do período, acolhimento de sugestões, procedimentos que têm favorecido a transparência do programa.

É importante ressaltar que, desde o início, a equipe envolvida com esse projeto teve um deliberado comprometimento com as comunidades indígenas, pois entende que a universidade não é projeto realizado individualmente pelos acadêmicos, mas que eles estão aqui em nome dos seus respectivos povos. Por essa razão, integrantes da coordenação do programa Rede de Saberes têm participado regularmente de reuniões e assembleias nas principais aldeias acompanhando os acadêmicos de cada comunidade. Cabe destacar que o novo projeto (2008-2010) tem como foco exatamente o aprofundamento dessa estratégia de capacitação política dos/as acadêmicos/as indígenas e o fortalecimento da articulação entre eles e suas respectivas comunidades de origem. Diante dos desafios, particularmente políticos (autonomia, disputas agrárias, violências etc.), postos pela realidade atual – cuja tendência é de agravamento –, o Rede de Saberes assume o compromisso de atuar conjuntamente com as lideranças tendo em vista avanços mais amplos e coletivos da luta indígena na região em médio e longo prazo.

Mesmo assim, apesar de todas essas iniciativas e ações políticas, a equipe de coordenação reconhece que projetos e atividades como o Rede de Saberes, desenvolvidos no ensino superior, têm contribuído para “respostas parciais” a algumas demandas importantes dos acadêmicos indígenas. Na verdade, grande parte desses desafios só pode ser contemplada com a efetivação de políticas públicas, e não eventuais financiamentos de agências governamentais ou do exterior.

### **Diálogo de saberes e construção de autonomia**

Entre os vários aspectos da presença indígena no ensino superior, um deles assume, internamente, maior relevância: o exercício do “diálogo de saberes”, uma prática da qual a universidade segue distante. Para além de todas as atividades acadêmicas e as propostas pelo programa Rede de Saberes, a busca do diálogo intercultural adquire dimensão inigualável, pois toca na questão das concepções epistemológicas, ou seja, o

que entendemos por conhecimento e a relação entre as diversas formas de conhecimento. Sem a tentativa do diálogo de saberes, não é possível a prática da interculturalidade e, sem ela, torna-se distante a construção da autonomia. Nesse sentido, o Rede de Saberes investe na capacitação de professores e técnicos das IES a fim de explicitar a importância do diálogo de saberes e da prática da interculturalidade.

Os apoios, embora limitados, articulados pelo programa Rede de Saberes são percebidos pelos acadêmicos indígenas como de grande relevância política porque, somados ao seu empenho pessoal e coletivo, têm permitido resultados significativos, tendo em vista, especialmente, que ainda inexitem, no Brasil, políticas públicas adequadas. Para as comunidades indígenas, as universidades que buscam fazer o exercício de acolher a diferença têm se constituído como um “terceiro espaço”, ou seja, têm demandado esforços epistemológicos e metodológicos no sentido de evitar a política da polaridade (cultura alta x cultura baixa) e permitir que possam emergir “como outros deles mesmos” (BHABHA, 1998). No mesmo sentido, segundo Luiz Enrique Lopez, diretor do Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingue para los Países Andinos (Proeib/Andes) em Cochabamba, Bolívia: “les ha permitido tomar conciencia de la posibilidad de considerar formas de reencontrarse consigo mismos y de, al menos, imaginar alternativas educativas que den cuenta de su condición diferente y diferenciada dentro del contexto” (LOPEZ, 2005).

Dessa forma, as universidades não só podem deixar de ser espaços de reprodução da exclusão e do preconceito contra os povos indígenas, mas se constituir em espaços privilegiados para o diálogo e o encontro de culturas. A interculturalidade é aqui entendida como concepção teórica e metodológica que busca superar as tendências do Estado brasileiro para o monoculturalismo homogeneizador, abrindo espaço para processos de autonomia regional dos povos indígenas. Nesse sentido, nenhum outro segmento da população brasileira foi capaz, por sua presença identitária nos espaços acadêmicos, de questionar a universidade pela revisão de sua estrutura e de seu papel no atendimento ao “trabalho do pensamento” com respeito às diversas lógicas e cosmovisões vindas da sociedade ou das sociedades que abriga.

No entanto, mudanças estruturais no modelo tradicional e centenário de universidade não são, certamente, fáceis e de curto prazo. Ao



ampliar e fortalecer a presença dos acadêmicos indígenas em cada instituição universitária, estimulando sua participação em todas as atividades acadêmicas e de extensão, esses projetos e ações abrem brechas importantes, especialmente na perspectiva do diálogo de saberes, superando a limitada, embora socialmente relevante, perspectiva da inclusão sinalizada pelas políticas de cotas.

Pode-se ressaltar como aspecto relevante para o fortalecimento da presença de jovens indígenas nas universidades a articulação crescente entre as instituições, os acadêmicos indígenas e suas respectivas comunidades através da participação direta de suas lideranças. Não se trata de uma universalização genérica da escolarização para cumprimento do direito prescrito pela legislação ou pelos acordos internacionais (Banco Mundial, Unesco, OIT, Conferências de Jonthiem, Dakar, entre outros), mas da formação de indígenas altamente qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, aí incluída a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações.

Pelos depoimentos registrados no decorrer do acompanhamento da trajetória dos diversos grupos indígenas no processo de construção de relações com as universidades, podemos perceber as evidências dessas expectativas, em especial a de atender às demandas coletivas e locais de seus povos. Como declarou um representante indígena: “esse programa é uma coisa muito boa para nós, porque ajuda nossos jovens aqui na cidade e na universidade”. Outro indígena colocou: “Nós queremos nossos jovens aqui para buscar o conhecimento universal, ou seja, adquirir conhecimentos que não são o do meu povo, para aumentar o conhecimento do mundo do branco e o conhecimento da aldeia”. O acadêmico terena Valdevino Gonçalves Cardoso (terceiro semestre de História na UCDB) explicou:

Para mim, o programa Rede de Saberes é como se fosse uma mãe, pois, através do mesmo (Rede de Saberes), tenho um auxílio importantíssimo para adquirir o conhecimento científico como: acesso a computadores, podendo fazer pesquisas etc.; reforços pedagógicos, caso tenha dificuldade em alguma matéria; posso imprimir meus trabalhos na máquina de impressora que há no laboratório do programa; facilita, sem dúvida, o meu acesso e permanência na faculdade.

O mais importante para mim, e é necessário que fique claro, que o auxílio do programa Rede de Saberes não se limita apenas aqui na faculdade, mais se estende até as nossas comunidades indígenas, pois o que aprendemos aqui, nós aplicamos nas nossas comunidades quando para lá voltamos.

Sem o Redes, com certeza ficaria mais difícil, eu particularmente não estaria mais cursando o ensino superior, pois há muitos gastos com trabalhos, apostilas, passagens, aluguel de casa (que não é barato), refeições, livros, enfim, tudo que um acadêmico necessita para permanecer na universidade.

Desde 2006, nessas duas universidades, as experiências desenvolvidas com acadêmicos indígenas têm ajudado a articular relações interétnicas baseadas no respeito à diversidade cultural e no dinâmico processo de se tomar consciência da necessidade de estabelecer maior equidade e justiça em uma sociedade multiétnica como a nossa. Em 2007, a UEMS e a UCDB contavam com um total aproximado de 250 acadêmicos/as indígenas, predominantemente da etnia terena. Só mais recentemente, com a implantação de cursos de magistério e a chegada do ensino médio às aldeias, os povos guarani e kaiowá começaram a dar mostras de que a demanda por ensino superior aumentará exponencialmente nos próximos anos.

Com a aplicação de “novos paradigmas educativos que estimulam a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos” (GRÜMBERG, 2005), objetiva-se possibilitar a capacitação, formação e profissionalização dos recursos humanos. Segundo Antonio Brand, a presença de acadêmicos indígenas na UCDB e na UEMS através do programa Rede de Saberes estimula o “repensar de suas metodologias de ensino, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado, que perpassa e está subjacente nas práticas pedagógicas, objetivando o exercício da interculturalidade” (BRAND, 2006).

É importante reforçar esse dinâmico e, às vezes, contraditório processo de busca de autonomia presente nas lutas e ações coletivas das populações indígenas no contexto pós-colonial. São povos historicamente autônomos, com complexas e variadas relações de troca, aliança e guerra com outros povos. É sob o prisma da autonomia que se articulam e criam sentido, de um lado, as grandes lutas pela necessária ampliação

territorial e, de outro, as demandas por um ensino específico e de qualidade, incluindo o acesso à universidade, a busca de participação nos espaços de representação e decisão da sociedade não indígena, como os poderes Legislativo e Executivo, entre outros (BRAND, 2006).

Por ocasião do Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil (2004), João Pacheco de Oliveira alertou para o fato de que não se trata apenas de uma questão de inclusão social, mas sim da construção de outra universidade: “O problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados [...] e ao empoderamento das sociedades”.<sup>4</sup>

São, certamente, diversos os desafios que perpassam a construção de “outra universidade” na qual os diversos saberes encontrem espaços de diálogo. Que proposta político-pedagógica deve nortear a universidade capaz de construir currículos e práticas pedagógicas que sustentem as tensões e os conflitos entre as culturas para que a diferença seja respeitada? Exige-se das universidades que repensem suas metodologias de ensino, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, objetivando o exercício constante da interculturalidade. Exige-se das universidades, cumprindo o que determina a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que criem mecanismos que as consolidem como instituições plurais, multiétnicas. Exigem-se das universidades novos saberes, novos fazeres (NASCIMENTO, 2006).

Segundo a professora doutora Beatriz Landa, coordenadora do programa Rede de Saberes na UEMS, a universidade, que dispunha de sistema de cotas, tinha, já em 2007, o expressivo número de quase 200 acadêmicos indígenas distribuídos em nove *campi*.<sup>5</sup> Nos últimos quatro anos de processo de seleção, a presença dos acadêmicos indígenas trouxe uma grande novidade que interferiu na dinâmica da instituição. Landa destaca como aspecto positivo o despertar do interesse, por parte

---

4 Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados. Relatórios de mesas e grupos. Hotel Nacional, Brasília, out. 2004.

5 Informações obtidas através de entrevista. A partir de 2007, Beatriz Landa passou a pró-reitora de Extensão da UEMS.

de alguns profissionais (dos serviços gerais aos docentes, passando pela administração da universidade), de apreender essa diferença, desenvolvendo novas formas de abordagens tendo em vista o outro, reconhecido como portador de conhecimentos e culturas diferentes. Essa tomada de consciência tem levado os profissionais a se posicionar e a tomar partido em favor dos indígenas e de seus direitos de uma educação específica e diferenciada. Referindo-se ao sistema de cotas, reconhece que abriu a possibilidade de os índios escolherem os cursos dentro da instituição, com a perspectiva de ampliar os serviços qualificados nas aldeias.

Beatriz Landa destaca também elementos de conflito e/ou desconforto presentes na experiência, como a emergência de referenciais construídos sobre os índios de maneira equivocada: são vistos como exóticos, folclóricos, seres da selva, da caça e da pesca, dos adornos, das penas, uma identidade congelada. Nessa mesma perspectiva, o índio não é associado ao conhecimento no contexto do paradigma ocidental. Retira-se do índio o potencial para assimilação e produção do conhecimento.

Há ainda a reclamação de que o tratamento diferenciado através do sistema de cotas caracterizaria um privilégio, permitindo que negros e índios ocupem, indevidamente, o lugar de brancos, ou seja, ocupem o lugar daqueles que têm o potencial apropriado: “o saber da academia”. De outra parte, o insucesso do aluno índio é potencializado, permitindo explicações tendenciosas. No caso de insucesso acadêmico de alunos não índios, esse é atribuído a uma formação precária; para o acadêmico indígena, o insucesso remete à incapacidade.

Outra questão percebida diz respeito à visibilidade dos acadêmicos indígenas. Com relação à burocracia, os acadêmicos indígenas que não tiveram acesso por meio de cotas ou de projetos especiais não são visíveis nos dados da instituição. Por fim, a política da universidade desconsidera as identidades étnicas do Mato Grosso do Sul, construindo um aparato legal, técnico, burocrático e pedagógico como se tais diferenças não existissem.

Como visto, acesso e permanência de indígenas nas universidades geram instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações como: as culturas locais; as culturas híbridas e a globalização; o território acadêmico, com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público

requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo que sejam âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica.

### **O programa Rede de Saberes e a autonomia dos povos indígenas**

A partir da experiência desenvolvida com acadêmicos/as indígenas na UEMS e na UCDB, ressaltamos a importância da pesquisa como fundamento do processo de formação e construção da autonomia.<sup>6</sup> A experiência mostra não ser possível desvincular a proposta de formação da proposta de pesquisa. Assim, a presença dos povos indígenas na universidade levanta uma discussão sobre o conceito de formação, pois mostra que ele não é dado *a priori*. O conceito de formação é construído no curso da investigação, da problematização e da reflexão, havendo consenso quanto ao fato de que abrir uma discussão sobre o conceito de formação é uma diretriz a ser perseguida.

Para além das discussões sobre as formas de acesso, cursos específicos ou regulares, cotas, entre outros, entendemos que o mais importante no momento é garantir espaços e mecanismos de afirmação da sociodiversidade indígena dentro da universidade que possibilitem aos estudantes indígenas se encontrar, discutir e divulgar suas identidades. Com esse espaço coletivo, eles poderão ser reconhecidos como um grupo social pluriétnico que traz uma discussão para o interior da universidade. Tomando como exemplo o caso da UCDB e da UEMS, constatamos que não bastam cursos específicos e acesso individual à universidade para garantir esse processo que leva à busca da autonomia pela construção do conhecimento.

Conforme Brand (1999), entendemos que essa autonomia deve ser vista no contexto da Constituição de 1988, que apresenta uma série de dispositivos relacionados ao reconhecimento dessa autonomia. Destacam-se, entre eles, o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e direitos originários sobre as terras que tradicionalmente são ocupadas pelos povos indígenas. Ao reconhecer e determinar

---

6 A UCDB tem um programa de auxílio do qual participam quase 40% dos acadêmicos/as que integram equipes de pesquisa junto a professores que desenvolvem projetos relacionados à temática indígena.

o respeito à organização social e às terras de cada povo, o texto constitucional restringe a ação do Estado à garantia desses direitos. É aí que se encontram, também, os limites legais da autonomia dos povos indígenas. Evidentemente, cada povo interpretará e atribuirá dimensões específicas ao termo em epígrafe em função de sua cultura e de sua experiência histórica de enfrentamento do entorno regional, de onde decorrem, hoje, em grande parte, suas expectativas de futuro. Entendemos por entorno regional aqueles setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades. Incluem-se aqui órgãos públicos, Igrejas, mídia, proprietários, residentes nesse entorno e outros. Não se trata, portanto, de um conceito geográfico, mas relacional. O conceito de autonomia é, por parte dos povos indígenas, hoje, um conceito em construção e diretamente relacionado à luta de cada um deles. Sua abrangência concreta depende exatamente da ampliação das perspectivas históricas de luta de cada povo. Por isso, a compreensão do conceito nos remete ao necessário estudo de sua cultura, história e perspectivas ante o entorno regional.

É importante salientar que esse processo de construção de autonomia passa inevitavelmente pela questão dos territórios, entendidos como construção resultante do “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar” com determinada parcela do ambiente físico (LITTLE, 2002, p. 3). Remete, portanto, às “contingências históricas” vivenciadas pelos povos indígenas.

Podemos dizer que no Mato Grosso do Sul, historicamente, os povos indígenas estiveram e estão no meio do caminho da política expansionista do Estado brasileiro, que se concretizou, inicialmente, através da violenta expansão da frente de colonização conhecida como “marcha para o oeste”. Já mais recentemente, na década de 1970, os povos indígenas se confrontaram com a monocultura da soja e a consequente mecanização da atividade agrícola, com expansão dos canais, que vão cercando aldeias e casas. Nesse processo, o comprometimento dos recursos naturais, resultante da perda da terra, retirou as condições necessárias para o exercício da economia tradicional, impondo aos homens indígenas o assalariamento. Provocou a rápida passagem de alternativas variadas de subsistência – agricultura, caça, pesca e coleta – para uma única alternativa, a agricultura apoiada em poucas variedades de

cultivares. Mais recentemente, o assalariamento em usinas de álcool e açúcar surgiu como nova alternativa.<sup>7</sup> Essas alternativas comprometem de forma crescente a autonomia interna desses povos, reduzindo a margem de negociação (BRAND, 1999).

É nesse contexto que se insere o acesso dos povos indígenas ao ensino superior. Como ir além desse simples acesso às universidades, reconhecendo a diversidade cultural desses povos, seus saberes e processos sociais e históricos diferenciados? Como transitar rumo a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas como seus territórios, recursos naturais e a reconstrução de condições de sustentabilidade. Ou, ainda, como enfrentar problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de trânsito, troca e articulação de saberes e alternativas para uma população que se confronta com inúmeros novos desafios?

Finalizamos essas reflexões com alguns depoimentos de acadêmicos/as indígenas que viveram a experiência de dois anos com o programa Rede de Saberes na UCDB. À pergunta sobre o que significou participar desse programa, responderam:

O Rede veio realmente para que a gente permanecesse na universidade. Antes, aqui, nós não tínhamos os materiais necessários para estudar: apoio, xerox, tutoria etc. Posso dizer que esse programa foi nosso “braço direito”, sem ele nós não estaríamos terminando a universidade (Éder Alcântara Oliveira, egresso do curso de História/UCDB).

Esse programa foi uma grande esperança de concluir a graduação e, sobretudo, esperança para os próximos indígenas que estarão chegando nos anos seguintes à universidade. As dificuldades são muitas e o programa Rede de Saberes nos ajudou muito no apoio pedagógico e também com as pesquisas, dando incentivo para o estudo e permanência (Edineide Bernardo Farias, egressa do curso de Letras/UCDB).

Para mim, está sendo como uma grande ajuda para que eu possa terminar o meu curso. Tem dado total apoio nos estudos e atividades

---

7 Cerca de 400 homens da área indígena Te'yikue, de Caarapó, por exemplo, trabalham a maior parte do ano nas usinas de produção de açúcar e álcool através de contratos de trabalho de 60 dias ou mais.

acadêmicas. Minha família está contente e, inclusive, meu pai tem acompanhado várias reuniões do Rede de Saberes na universidade. Depois de vários cursos de extensão e complementação, tutorias e apoio à pesquisa, posso dizer que atualmente tenho muito mais experiência e que a universidade ganhou outro significado para mim e para meu povo (Antonio Fernandes Bernardo, quarto semestre de Geografia/UCDB).

### **Considerações finais**

A educação superior indígena é, certamente, um projeto social e político que se insere em uma perspectiva de construção e sedimentação da busca dos povos índios por reconhecimento de sua especificidade cultural. No entanto, isso só será possível se houver o devido respeito ao princípio da autonomia, previsto na legislação, e uma busca constante por uma educação específica, de qualidade e intercultural para as atuais e futuras gerações de crianças, jovens e adultos indígenas. As demandas dos povos indígenas por ensino superior refletem claramente as contingências da experiência histórica vivida. Através de uma maior sistematização, buscam, de um lado, fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e, de outro, o necessário domínio dos chamados conhecimentos universais, necessários para uma melhor inserção no entorno regional e para a construção do projeto de autonomia.

O risco é que as universidades, em seus projetos de ensino superior para os povos indígenas, sigam passando ao largo dos processos mais amplos de busca de autonomia das populações indígenas e centrem sua preocupação apenas em permitir o acesso dos índios aos seus ambientes acadêmicos, o que certamente é muito pouco. Não se trata de questionar o direito dos povos indígenas ao ensino superior, mas das universidades se perguntarem sobre o tipo de ensino que oferecem aos povos indígenas. Entendemos que o desafio está posto, antes de mais nada, para as universidades no sentido de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e hegemônico que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, possam permitir o “exercício constante da interculturalidade” em todas as abordagens da realidade (BRAND, 2005).



As propostas de ensino superior, a exemplo do ensino fundamental e médio, devem se caracterizar pela porosidade, permeabilidade e flexibilidade, abrindo espaço, especialmente, para a pesquisa, requisito para a interculturalidade e a “bricolagem” (GRUZINSKI, 2001, p. 110), permitindo aos alunos índios esse constante “ajustar [de] peças entre si díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido” (GRUZINSKI, 2001, p. 196). A presença indígena nas universidades, na qualidade de formadoras de atitudes interculturais, parece ser o acontecimento emergente para que possamos tornar esse mundo mais traduzível em meio às diferenças e liberar as práticas acadêmicas do compromisso de representar uma só identidade.

## Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H. Educação indígena e sustentabilidade: questões para a antropologia. *Anais da ABA*, Goiânia, 2006.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, Antonio. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. *Série Estudos*. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 7, abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores indígenas em nível superior. *Quaestio*. Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP, v. 8, n. 1, p. 73-82, maio 2006.

\_\_\_\_\_. Indígenas no ensino superior ou ensino superior indígena: experiências e perspectivas. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15º, 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 5-8 jul. 2005.

GRÜMBERG, George. Las experiencias con una maestría en Antropología Social en una contexto multiétnico y con amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. *Revista Tellus*. Campo Grande: UCDB, ano 5, n. 8-9, p. 73-78, 2005.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. Trad. Rosa Freire d’Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LITTLE, Paul E. Etnoecologia e direitos de povos: elementos de uma nova ação indigenista. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002.

LÓPEZ, Luis Enrique. Prefácio. In: CARIMAN, Geraldine Abarca. *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile*. La Paz, Bolívia: Plural, 2005. p. 11-14.

NASCIMENTO, Adir C. Populações indígenas, universidade e diferença. In: ANPED – Centro-Oeste. *Anais...* Cuiabá, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos índios terena*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Apresentação dos relatórios de mesas e grupos. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. *Anais...* Brasília: Hotel Nacional, out. 2004.

## **ANEXO 1**

### **Documento final do II Encontro de Acadêmicos Indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul (27 de agosto de 2007)**

#### **Organização de Acadêmicos Indígenas da UCDB e da UEMS Campo Grande, 30 de agosto de 2007**

#### **Reivindicações resultantes do II Encontro de Acadêmicos Indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul**

Na data de 27 de agosto de 2007, foi realizado, na Universidade Católica Dom Bosco, o 2º Encontro de Acadêmicos Indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul, com participação de acadêmicos de várias etnias e universidades. O encontro foi resultado de uma parceria entre a Universidade Católica Dom Bosco e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e contou com o apoio do programa Rede de Saberes.

O encontro teve como tema principal “Acesso e permanência dos povos indígenas à universidade”, sendo o seu objetivo principal buscar soluções para os problemas que ainda permanecem e que dificultam a trajetória dos acadêmicos indígenas espalhados pelas universidades do estado. Esse encontro produziu um documento com uma série de reivindicações que vai de acordo com a necessidade de cada acadêmico. O maior desejo dos acadêmicos é que este documento possa ser encaminhado aos órgãos responsáveis para as devidas providências.

#### **Principais reivindicações**

**Com referência ao acesso dos acadêmicos à universidade:**

- Orientação profissional – buscar, através dos órgãos responsáveis, capacitação no sentido de atualizar os profissionais das diversas áreas do conhecimento.
- Curso pré-vestibular – fazer com que esses cursos possam se tornar um projeto permanente para preparação dos indígenas para o vestibular.
- Facilitação do exame do Enem – buscar, através dos órgãos competentes, formas que possibilitem a realização dos exames do Enem nas próprias aldeias.
- Organizar uma unificação de trabalho entre as universidades através de políticas públicas do ensino superior.
- Buscar recursos de apoio pedagógico para os professores de ensino médio junto às esferas a que pertencem.

**Com referência à permanência nas universidades:**

- A revisão e posterior transformação do Decreto da Bolsa Universitária Indígena em lei e a garantia de recursos específicos no próprio orçamento da universidade estadual (UEMS).
- Acompanhamento, por parte da Funai e das lideranças indígenas, dos acadêmicos desde a inscrição no vestibular até a conclusão do ensino superior.
- Propor à Funai elaboração e execução de políticas de apoio aos acadêmicos indígenas de nível superior dentro de sua competência, tais como auxílio-alimentação, moradia, transporte, incluído o período de férias, entre outros.
- Propor ao MEC a elaboração e execução de política de educação superior indígena.
- Criação de centro específico dentro das universidades para atender os acadêmicos indígenas.
- Que seja proposto ao Congresso, para votação, a inclusão de repasse de recursos destinados à educação superior indígena no orçamento do Plano Plurianual (PPA) e, conseqüentemente, na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).
- Criar uma entidade estadual de acadêmicos indígenas.
- Criação de uma entidade nacional de acadêmicos indígenas.

## ANEXO 2

### **Documento Final do II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Saberes e Práticas Interculturais na Universidade**

Foi promovido pelos programas Rede de Saberes/UCDB/UEMS, PHE/Fundação Ford; mestrados em Educação e Desenvolvimento Local/UCDB; Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (Neppi); Laced/UFRJ e UFGD.

Realizou-se entre os dias 27 e 30 de agosto de 2007 no *campus* da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, e contou com 492 participantes inscritos, sendo que, desses, 200 eram acadêmicos e lideranças indígenas provenientes dos estados de Tocantins, Mato Grosso, Santa Catarina, Roraima, São Paulo, Goiás, Rio Grande do Sul e Amazonas, além de Mato Grosso do Sul, representantes das etnias guarani, kaiowá, terena, kadiwéu, xavante, kinikinau, karaja, xerente, tuyuka, wapixana, kaingang, javaé, bakairi, umutina e baniwa. O evento contou ainda com a participação de um total de 23 instituições de ensino superior de 13 estados. Estiveram presentes ainda pesquisadores de Peru, México, Chile, Argentina e Paraguai.

O objetivo do seminário foi aprofundar o debate sobre saberes e práticas interculturais na universidade tendo em vista não apenas o acesso e a permanência dos acadêmicos índios nas IES, mas também um maior comprometimento das mesmas com a elaboração de políticas públicas e a efetivação de projetos coletivos de sustentabilidade dos povos indígenas.

Após reconhecer e avaliar as diversas formas de acesso e programas de permanência nas IES existentes hoje no Brasil e em outros países da América (acesso por cotas, programas especiais voltados para a formação de professores, acesso via vestibulares universais, cursos de preparação para o vestibular, bolsas de permanência, universidades indígenas, entre outros), os participantes delinearam uma série de propostas, que a seguir explicitamos:

#### **Pressupostos e marcos políticos definidos no seminário**

As propostas abaixo vêm apoiadas em dispositivos da Constituição de 1988 e da Convenção nº 169, sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 7 de junho de 1989 e homologada pelo governo do Brasil em

20 de abril de 2004, sobejamente referidas como marcos legais regulatórios nacional e internacional para qualquer ação visando aos povos indígenas. Para maior clareza, destacamos os artigos mais relevantes da Convenção nº 169 no que diz respeito à temática desse seminário:

#### **Artigo 4º**

1. Deverão ser adotadas as medidas especiais que sejam necessárias para salvaguardar as pessoas, as instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente dos povos interessados.
2. Tais medidas especiais não deverão ser contrárias aos desejos expressos livremente pelos povos interessados. [...]

#### **Artigo 5º**

Ao se aplicar as disposições da presente Convenção:

- a. deverão ser reconhecidos e protegidos os valores e práticas sociais, culturais, religiosos e espirituais próprios dos povos mencionados e dever-se-á levar na devida consideração a natureza dos problemas que lhes sejam apresentados, tanto coletiva como individualmente;
- b. deverá ser respeitada a integridade dos valores, práticas e instituições desses povos;
- c. deverão ser adotadas, com a participação e cooperação dos povos interessados, medidas voltadas a aliviar as dificuldades que esses povos experimentam ao enfrentarem novas condições de vida e de trabalho.

#### **Artigo 6º**

1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão:
  - a. consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente; [...]

#### **Artigo 7º**

[...]

2. A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados, com a sua participação e cooperação,

deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram. Os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem essa melhoria.

3. Os governos deverão zelar para que, sempre que for possível, sejam efetuados estudos junto aos povos interessados com o objetivo de se avaliar a incidência social, espiritual e cultural e sobre o meio ambiente que as atividades de desenvolvimento, previstas, possam ter sobre esses povos. Os resultados desses estudos deverão ser considerados como critérios fundamentais para a execução das atividades mencionadas. [...]

**a. Princípio regulador** de toda e qualquer ação política no âmbito da educação superior indígena, deve observar estritamente a Convenção 169 e a legislação educacional demandada da Constituição de 1988 no que respeita tanto à efetiva participação dos povos indígenas na formulação, implementação, acompanhamento e controle social das ações no campo da educação, quanto ao entendimento inequívoco de que as ações no campo da educação devem estar vinculadas aos projetos de futuro e de sustentabilidade das culturas, identidades e territórios dos povos indígenas.

**b. Questão de base** a ser aprofundada e considerada radicalmente na formulação, implementação, acompanhamento e controle social das ações no campo da educação escolar indígena por meio do conceito de “educação intercultural bilíngue” no que respeita ao reconhecimento do Brasil não só como um Estado multicultural e plurilinguístico, mas um Estado em que os “povos indígenas”, reconhecidos como sujeitos de direito e como povos originais, que gozam, portanto, de autonomia e de autodeterminação e que atuam como promotores efetivos do diálogo com a sociedade nacional envolvente, venham a promover o desenvolvimento da conscientização mútua da necessidade de reelaboração e ressignificação dos modelos culturais originais que ainda hoje configuram as instituições acadêmicas e a sociedade brasileira.

**c. Projeto de futuro** a ser alcançado por meio das diferentes ações afirmativas e estruturantes no âmbito da educação superior indígena, cuja meta no longo prazo é a construção de universidades interculturais como resultado da recuperação e reforço da identidade indígena no Brasil, que de fato contribua e conduza, com base no tempo social, a partir de uma

perspectiva indígena, para o progressivo fortalecimento e a efetiva construção de uma cidadania brasileira verdadeiramente intercultural.

**d. Reconhecimento político** de que os avanços verificados no âmbito das políticas públicas educacionais no Brasil são decorrentes dos movimentos indígenas organizados que há décadas vêm lutando em várias esferas da sociedade brasileira para a afirmação da autonomia e autodeterminação dos povos indígenas no Brasil.

**e. Determinação** de que a política pública no âmbito da educação superior indígena deve contemplar a necessidade de formação de professores indígenas para o desenvolvimento da educação escolar na etapa da educação básica e, sobretudo, a urgência da formação de pesquisadores e profissionais indígenas nas diversas áreas de conhecimento, com a perspectiva tanto de criação de cursos que venham responder a demandas específicas para o desenvolvimento sustentável dos povos indígenas quanto de ações acadêmicas que, no interior das IES, contribuam para a reorientação curricular dos cursos de graduação e de pós-graduação e que concorram para a efetiva inclusão dos povos indígenas na esfera universitária de um lado e, de outro, para a ressignificação do ensino superior a partir da inserção dos povos indígenas no meio acadêmico universitário.

### **Propostas encaminhadas**

1. Instituição de política pública para educação superior indígena por meio de uma linha específica de financiamento com vistas à garantia, em curto, médio e longo prazo, de ações estruturantes visando à efetiva inclusão dos povos indígenas na dinâmica universitária em todos os seus níveis.

2. Convocação dos Ministérios da Educação, da Cultura, da Ciência e Tecnologia e de órgãos de representação universitária e acadêmica como Andifes, Forgrad, Crub, Abrue, Abruc, entre outros, para articulação entre as suas diferentes instituições – Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCT), Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural (MinC) – com vistas à proposição de ações

integradas na formulação e implementação de ações objetivando o fomento e desenvolvimento da educação superior indígena por meio dos seguintes programas:

I. Programa para realização de diagnóstico e mapeamento dos cursos superiores e de alunos cursando graduação e pós-graduação nas diferentes IES do país que venha a subsidiar as propostas de ação de novos cursos e ações para a formação de estudantes indígenas.

II. Programa de provimento de docentes e pesquisadores nas IES para o exercício da docência em cursos de graduação e de pós-graduação, para a tutoria dos acadêmicos indígenas durante sua formação em serviço nas aldeias e nos cursos de graduação nas IES e para a docência de formadores de acadêmicos indígenas.

III. Programa de provimento de docentes e pesquisadores nas IES para o estudo de línguas indígenas em nível de graduação e de pós-graduação para estudantes indígenas e não indígenas com vistas à pesquisa, descrição e ao treinamento prático em linguística indígena.

IV. Programas que visem a ações no sentido da efetiva inserção, no meio acadêmico, da representação indígena nos colegiados das diferentes instituições de educação superior, bem como a incorporação institucional dos indígenas reconhecidos em suas comunidades como detentores do conhecimento e saber tradicional dos povos indígenas no sentido da promoção de um efetivo e eficaz diálogo intercultural entre os chamados saberes universais e os conhecimentos tradicionais no âmbito da academia brasileira.

V. Programa de bolsas de estudo, pesquisa e extensão para apoio, pelas IES, dos acadêmicos indígenas visando à sua permanência e sucesso na formação superior.

VI. Programa de apoio à elaboração, produção e acesso a material didático, tal como publicação/edição/distribuição de material didático produzido nas pesquisas pelos acadêmicos; tradução e edição de obras de viajantes/antropólogos estrangeiros que descreveram o Brasil indígena em séculos passados; implantação/ampliação do acervo das bibliotecas/acervos audiovisuais/mapotecas dos cursos de graduação e pós-graduação.



VII. Programa de instalação e manutenção nas IES de laboratórios didáticos em diferentes áreas de conhecimento para apoio à formação dos estudantes indígenas.

VIII. Programa de acompanhamento e avaliação dos cursos e do desempenho dos acadêmicos indígenas na graduação e pós-graduação por meio de estratégias específicas e diferenciadas que contemplem as propostas de educação intercultural bilíngue e percursos acadêmicos diferenciados das normas estabelecidas, como tempo mínimo e máximo para a conclusão dos cursos, devidamente regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação.

IX. Programa de formação da consciência nacional do Brasil pluriétnico, plurilinguístico e pluricultural por meio da difusão, em todo o sistema formal de ensino, de material didático, cultural e pedagógico sobre a diversidade indígena; da realização de seminários nas IEs para promover o debate sobre a conscientização e construção do conceito de interculturalidade e sustentabilidade dos povos indígenas na sua inter-relação com a sociedade nacional; de projetos sociais e culturais para a difusão nas bibliotecas, museus e outros espaços públicos dos estados e municípios sobre a diversidade cultural, étnica e linguística dos povos indígenas no Brasil; de participação das universidades, através de estudos, pesquisas e diagnósticos, na questão da territorialidade indígena.

X. Programa de debate e reflexão sobre a regulamentação dos artigos da reforma universitária e do Reuni que preveem o acesso e a permanência do indígena no ensino superior, bem como sobre a efetivação, nos programas de desenvolvimento institucional (PDI), de propostas que se materializem em ações orçamentárias institucionais e em ações para a formulação de políticas que expressem a efetiva reorientação curricular dos cursos em nível de graduação e pós-graduação em face da presença indígena na academia.

XI. Programa para promoção e apoio ao intercâmbio nacional e internacional de estudantes indígenas em cursos de nível superior.



## **Relatório de trabalho do seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas**

Jane Beltrão

Nos dias 21 a 23 de março de 2007, o Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará e o projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil realizaram o seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas – Desafios para uma Educação Superior, com recursos da Pathways to Higher Education Initiative (PHEI) da Fundação Ford e apoio de recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). O seminário contou com a parceria fundamental e recursos do Ministério Público Federal (MPF) e também com o apoio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).<sup>1</sup>

Teve como metas realizar um balanço dos problemas enfrentados pelo projeto, tendo reunidos cerca de 90 participantes, entre eles palestrantes e debatedores de Brasil, Chile e da Bolívia, indígenas advogados e estudantes de Direito, além de profissionais não indígenas da área jurídica. Contou ainda com importante participação dos procuradores da República, além de antropólogos e lideranças do movimento indígena organizado.

---

1 O projeto Trilhas de Conhecimentos é uma realização de uma equipe do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ver: [www.trilhasdeconhecimentos.etc.br](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br). Para informações sobre a PHEI, ver: <http://www.pathwaystohighereducation.org/index.php>.

## **Mesa-redonda tema 1. Direito, povos indígenas e ensino superior<sup>2</sup>**

O coordenador, professor Alex Fiúza de Mello, reitor da Universidade Federal do Pará (UFPA), começou ressaltando sua condição de “aprendiz” na temática, afirmando que teria muito mais a ouvir do que a dizer na mesa. Chamou atenção para a necessidade de extrapolar o nível discursivo do debate e avançar em direção à institucionalização de novas práticas jurídicas, incorporando, de forma efetiva, à pauta da universidade a questão da diversidade não apenas no direito, mas nas ciências sociais e econômicas, pois somente dessa maneira será possível alterar mentalidades e construir elementos novos para formulação de políticas públicas pertinentes que venham ao encontro da enorme demanda indicada pela sociedade brasileira. Enfatizou a importância da UFPA, na condição de universidade amazônica, como espaço privilegiado de reflexão sobre ações afirmativas e sobre o encaminhamento de proposições referentes à inclusão de indígenas no sistema universitário, seja na graduação, seja na pós-graduação.

A doutora Ela Wiecko de Castilho, subprocuradora da República, começou sua fala sugerindo o retorno a uma das questões centrais do seminário, qual seja, a relativa à finalidade maior, o objetivo precípua de se formar juristas indígenas no Brasil. Diante dessa indagação, levantou três questões. Primeiramente, se formarão juristas indígenas para aplicar os vários direitos indígenas? Para aplicar o direito dominante estatal? Ou para limitar o uso do direito dominante? Acredita que a última formulação seja a mais adequada, pois o que se pretende com a formação de juristas indígenas é trazer novos temas para o ensino jurídico. Esclareceu que, em sua concepção, proceder a uma formação de cunho conservador implica reproduzir os mesmos mecanismos de exclusão hoje predominantes no direito. Isso não significa assumir uma postura romântica e ingênua, ignorando a existência do direito estatal dominante, mas garantir aos alunos indígenas a perspectiva de uma formação técnica que lhes permita tratar de suas necessidades e especificidades,

---

2 Coordenador: Alex Fiúza de Mello (UFPA). Participantes: Ela Wiecko Volkmer de Castilho (MPF), Gersem dos Santos Luciano (CNE/UnB), Luiz Roberto Cardoso de Oliveira (UnB, ABA), Marcelo Fernández Osco (Duke University) e Cláudio Beirão (Cimi). Debatedores: Felício Pontes Júnior (MPF-PA) e Alexandre Silva Soares (MPF-PA). Relatores: Raquel Lopes (PPGCS/UFPA) e Paulo Isan Jr.(PPGD/UFPA).

trazendo novas práticas para o fazer jurídico, o que significa “empoderar” os povos indígenas na luta pela defesa de seus interesses.

Ressaltou que isso requer uma mudança na prática dos profissionais do direito, particularmente dos professores, pois, segundo ela, ao analisar um conjunto de livros-texto utilizados nas aulas do curso de Direito, constatou que, mesmo entre os juristas mais progressistas, não há reconhecimento da organização jurídica das sociedades indígenas. Como exemplo, o fato de que, no nível da terminologia, usa-se hegemonicamente a noção de direito quando se trata da sociedade não indígena e, de forma concessiva, os autores se referem ao direito indígena como “costume”, algo menor e secundário.

Afirmou ainda que os estudantes indígenas trazem questões novas que precisam ser acolhidas pela instância universitária e que somente pela interação não colonizadora e não etnocêntrica entre esses diferentes saberes será possível aumentar a capacidade postulatória dos povos indígenas, diminuindo a dependência ou a necessidade de intermediários. Com a intensificação dessas temáticas no curso de Direito, pode-se fazer valer o pluralismo jurídico. Destacou que há sempre o risco de fortalecer ainda mais o direito dominante, já que é nos seus entre-espaços que se insere o direito indígena, havendo, portanto, necessidade de evitar qualquer forma de “colonização” por parte do direito dominante. Daí a necessidade de se formar juristas indígenas tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com as causas e os interesses indígenas.

Gersem Luciano Baniwa, antropólogo e representante indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE), começou sua apresentação pela ressalva de que os avanços na Constituição de 1988 resultaram da pressão dos movimentos sociais e não de uma concessão do Estado. Ressaltou que tais avanços ainda não são uma realidade, pois a prática tem demonstrado que o reconhecimento dos direitos indígenas é visto como uma espécie de consentimento, de bondade, resultado de um acordo, um contrato. É preciso que se faça o reconhecimento político desses direitos, pois, no Brasil, há uma tendência muito forte a priorizar direitos universais em detrimento de direitos específicos. Gersem Luciano lembrou que as políticas públicas sempre esbarram no impasse dessa perspectiva universalizante, engessando as reais possibilidades de ação em função do sujeito genérico.

Com o reconhecimento da capacidade jurídica dos indígenas a partir da Constituição de 1988, abriram-se muitas perspectivas em termos de

cidadania e de organização social indígena, e a formação jurídica vem a ser mais um elemento nesse processo. Assim, a apropriação do instrumental jurídico deve estar a serviço da capacitação da coletividade e não apenas de indivíduos, pois é preciso avançar na validação dos conhecimentos indígenas. E como se faz isso? Pelo reconhecimento formal, pela institucionalização desses conhecimentos, pois os direitos indígenas estão assegurados na Constituição, mas os sistemas jurídicos específicos não. Ainda nessa direção, Gersem Luciano afirmou que se faz necessário institucionalizar espaços permanentes na universidade para os conhecimentos indígenas e não apenas cursos temporários, e terminou sua intervenção dizendo: “A universidade pode não saber o que vai fazer com os índios, mas nós sabemos o que fazer com a universidade”.

Luiz Roberto Cardoso de Oliveira, presidente de ABA, começou dizendo que o tema em discussão é da maior importância para a universidade e para o país, de forma mais ampla, pois quanto maior o espaço ocupado por esse debate, maiores as possibilidades de interação entre o direito e a antropologia, fortalecendo-se a interdisciplinaridade e se ampliando o alcance da compreensão a respeito dos problemas enfrentados pela sociedade. Luiz Roberto Cardoso de Oliveira também chamou atenção para os possíveis impactos positivos da formação de juristas indígenas. Destacou, entre eles: a) a ampliação das condições de exercício de cidadania, pois formas diferentes de pensar se somam e, efetivamente, evidenciam a pluralidade real; b) a possibilidade de se aprender com os indígenas como equacionar a relação entre direitos individuais e direitos coletivos; c) a possibilidade concreta, em situações de criminalização, de defesa de indígenas, que, via de regra, têm dificuldades para encontrar advogados competentes e interessados nas causas indígenas, o que acentua ainda mais a já existente desigualdade de condições em que se veem colocados. Ressaltou também que, a partir do reconhecimento dos sistemas jurídicos indígenas, se configurará a possibilidade de recorrer a tribunais indígenas, minimizando-se a intensidade dos conflitos devidos ao desconhecimento das particularidades dos direitos indígenas por parte do judiciário conservador. Nessa perspectiva, a antropologia pode ser de grande valor no esclarecimento da natureza de tais conflitos.

Marcelo Fernández Osco, antropólogo e representante indígena aymará, começou fazendo referência a duas experiências nas quais teve a possibilidade de pesquisar e aprofundar a discussão a respeito da questão em tela: 1) o Taller de História Oral Andina (1983/1984); 2) o

Programa de Investigação Estratégica da Bolívia. Essas duas experiências de trabalho abrigam pesquisadores dispersos pelo território boliviano, propiciando-lhes a oportunidade de sistematizar os conhecimentos produzidos a respeito da história indígena, pois essa história não está escrita como parte da história oficial; o movimento social indígena não aparece nos livros nem em qualquer tipo de registro histórico oficial. Em termos de metodologia, mas também de recorte epistemológico, a proposta é recorrer à língua materna/nativa de cada etnia/povo para fazer o registro da história indígena, especialmente por meio da fala dos mais velhos, recuperando-se termos e expressões que revelam todo o conjunto dos conhecimentos indígenas, inclusive o conhecimento relativo ao direito indígena. Ao apresentar um livro, produto das experiências narradas, Marcelo Fernández põe em questão a possibilidade de se compreender o direito indígena por meio dos paradigmas do direito estatal dominante e responde problematizando o conceito de “direito consuetudinário”, termo muito importante e central nessa discussão que, se tomado como complementar ao paradigma estatal, não tem valor heurístico para a compreensão do direito indígena. Fernández questionou como proceder ao estudo do direito indígena sem o recurso às categorias do direito estatal. Para ele, a única estratégia adequada a esse fim é a consideração do direito indígena como um corpo de conhecimentos, uma episteme, um sistema de concepções que é diferente do conhecimento enciclopédico. Nessa perspectiva, é a história oral o vetor para o conhecimento indígena, não como técnica, como a utilizam, por exemplo, Walter Ong e Jack Goody, mas como um paradigma de entendimento da realidade. Para Fernández, o conhecimento letrado não permite falar da pluralidade de conhecimentos, somente o recurso à experiência dos mais velhos como fonte pode dar conta da complexidade da questão. Nesse sentido, o direito indígena faz parte da geografia como conhecimento, do mundo da natureza que não se opõe ao mundo da cultura, como no Ocidente. Nessa perspectiva, é necessário conhecer a relação do homem com a natureza e com os outros seres vivos porque a natureza ensina o homem. Os mundos indígenas apresentam epistemologias. Os povos indígenas têm a capacidade de formular sistemas de conhecimentos, daí a importância dos mais velhos, seus saberes sobre a natureza e a história, sobre a vida. Da mesma forma, são igualmente importantes os xamãs, que são os filósofos indígenas, as pessoas que conhecem, que sabem, mas cujo

conhecimento a antropologia reduz ao plano mágico-religioso, sendo desconsiderado nos campos jurídico e epistêmico. Para os indígenas, o sujeito do conhecimento não é aquele que acumula, controla e esconde o saber, como entre os brancos, mas aquele que se dispõe a aprender e coloca esse aprendizado a serviço dos interesses da coletividade.

Cláudio Beirão, advogado, assessor jurídico do Cimi, abriu sua discussão com uma referência a Boaventura de Sousa Santos para mostrar a forte herança europeia no direito brasileiro responsável, em grande parte, pela recusa em reconhecer o direito indígena, numa prática etnocêntrica e etnocrática que perpetua a assimetria nociva entre direito estatal e direito indígena. Em seguida, destacou a importância das políticas indigenistas como ponte sobre o abismo entre o direito estatal e os direitos indígenas. Os movimentos indígenas, no entanto, forçaram o reconhecimento dos direitos baseados na territorialidade. No que diz respeito aos cursos jurídicos (do ponto de vista de Beirão, profundamente marcados pelo monismo jurídico e pelo que Paulo Freire qualificava como educação bancária), eles tradicionalmente formam técnicos subjugados ao poder econômico. Nessa perspectiva, e recorrendo à concepção freireana de vocação, o jurista indígena não conseguiria se realizar individual e, sobretudo, coletivamente, mas deveria se manter firme na militância política no sentido de participar da vida das comunidades. Deve-se superar as práticas de dominação com a inclusão do pluralismo jurídico e de cursos específicos sobre a temática indígena. Por fim, o movimento indígena e os estudantes de direito indígena devem ter conhecimentos teóricos que transcendam a educação bancária e conhecimentos práticos que permitam a atuação competente e eficaz perante a justiça e outras instâncias de formulação e decisão de políticas públicas.

O coordenador da mesa, professor Alex Fiúza de Mello, interveio fazendo uma síntese das falas que foram feitas à mesa a partir dos seguintes pontos: 1) o desafio de compreender os direitos indígenas como um sistema de pensamento e de reconhecimento político; 2) como pensar os direitos indígenas pelas categorias do direito estatal/dominante; 3) a exigência de ruptura dos padrões epistemológicos dominantes. Remetendo-se a Ruth Benedict (cultura como padrão de pensamento e de ação), chamou atenção para o modo como as formas de socialização educam as pessoas em determinada direção e enfatizou quanto temos a aprender com os indígenas; 4) a cidadania universal exige o respeito



e o reconhecimento da pluralidade; 5) as culturas indígenas ensinam a retomar o elo entre os mundos da natureza e da cultura, perdido com a Modernidade, para repensar o direito ambiental, tema de grande relevância na atual pauta de discussões.

O primeiro debatedor, Alexandre Soares, procurador da República, chamou atenção para o fato de que a discussão sobre direito indígena aponta em várias direções, mas optou por focar especificamente o caso da formação jurídica a partir da seguinte questão: como pensar a formação de professores em uma dimensão pluriétnica?

Felício Pontes chamou atenção para a necessidade de buscar interação com os vizinhos latino-americanos, que já têm uma caminhada mais longa nessa discussão sobre direitos indígenas. A partir de sua própria experiência, enfocou a questão da formação jurídica problematizando a forma como se aprende – ou não se aprende – a pensar sobre os índios no curso de Direito; ressaltou que, considerando-se a concepção que se assume sobre um determinado assunto, esta reflete o lugar que ele ocupa. Portanto, nada mais apropriado que os indígenas pensem seus problemas e defenderem suas causas segundo seus interesses e necessidades. Assim sendo, poderão vir a ter a visibilidade que merecem. Dessa forma, a discussão avança, saindo do nível acadêmico.

Nos debates, Débora Duprat, procuradora da República e coordenadora da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão do MPF, interveio dizendo que a universidade ainda está muito longe de, de fato, acolher o pluralismo jurídico, pois não se trata apenas de falar de “costume” indígena no curso de Direito, mas de reconhecer formalmente as diferentes instâncias jurídicas existentes e não apenas a estatal. Afirmou “que é preciso radicalizar a questão da mesa: para que formar advogados indígenas? Pois certamente não será para defender as elites, para reforçar um direito conservador”.

Marcelo Fernández respondeu a provocação de Débora e, fazendo um jogo linguístico com os termos UNiversidade e PLURiversidade, disse que é necessário romper os paradigmas monológicos de produção do conhecimento, pois, sem isso, provavelmente não se terá a epistemologia indígena ocupando os mesmos espaços do conhecimento ocidental.

Ela de Castilho retomou sua primeira fala dizendo que é preciso modificar as práticas de ensino do Direito porque, da forma como vem sendo feita a formação, os alunos não aprendem a diversidade. No caso dos

juristas já formados, só com ações afirmativas é possível criar impacto e provocar mudanças de entendimento e de postura.

Alex Fiúza encerrou os trabalhos da mesa enfatizando os seguintes pontos: 1) a necessidade de garantir visibilidade aos povos indígenas nos mais diferentes espaços; 2) a importância da UFPA, como universidade amazônica de vanguarda, no processo de transformação da realidade pela inclusão de mais indígenas na estrutura da universidade como docentes, pesquisadores; 3) a necessidade de contratação de mais cientistas sociais para o curso de Direito.

### **Mesa-redonda tema 2. Os juristas indígenas no Brasil, experiências de formação<sup>3</sup>**

A mesa ficou encarregada de discutir como e para que se deve formar indígenas em Direito, identificando, nos relatos de graduados e graduandos, os problemas no processo de formação desses estudantes e apontando os caminhos que deverão orientar essa formação com o fim de nortear políticas de Estado e políticas institucionais na capacitação desses indivíduos.

Segundo Helio Monzilar Filho e Ezequias Vergílio, tanto o acesso quanto a manutenção do estudante indígena nas universidades apresentam problemas. Como os indígenas são criados segundo os costumes e tradições de seus povos – em uma realidade social radicalmente distinta dos outros estudantes das universidades –, quando eles ingressam nas universidades, precisam se adaptar aos costumes dos brancos, necessitando mudar seus hábitos. O modo de falar, o vocabulário e os assuntos ministrados em aula constituem mais uma desvantagem para os estudantes indígenas em comparação com os estudantes brancos. Dentro das universidades, essas dificuldades não são observadas pelos professores, pois não há espaço para uma orientação diferenciada, tampouco é oportunizado espaço durante as aulas para que os estudantes indígenas possam demonstrar o valor de suas culturas. Muitas das vezes, o estudante

---

3 Coordenador: Antonio Gomes Moreira Maués (PPGD/UFPA). Participantes: Almi- res Martins Machado (PPGD/UFPA), Arildo França (UEMS), Carla Mayara (UCDB), Ezequias Vergílio (UEMS), Hélio Monzilar Filho (Unicen), Semari Aquokanti França (Inbrapi) e Vilmar Martins Moura Guarany (PUC-PR). Debatedores: Paulo Celso de Oliveira (Coiab) e Ubiratan Cazetta (MPF-PA). Relatores: Luly Fischer (PPGD/UFPA) e Anselmo do Amaral Paes (PPGCS/UFPA).

indígena não é percebido como tal pelo professor ou pelos alunos, sendo essa “invisibilidade” a causa de muitos dos problemas mencionados. Nesse contexto, os participantes apontam as seguintes conclusões sobre o ensino jurídico a partir de suas experiências: 1) o sistema de cotas garante o acesso, mas não a permanência; 2) o auxílio financeiro durante o curso é essencial para a manutenção de indígenas nas universidades, sobretudo pela questão da habitação nas cidades; 3) a prova do ingresso é muito difícil não apenas pelo déficit educacional dos indígenas, mas também porque o vestibular verifica outras competências sociais para as quais o indígena não está preparado; 4) a formação diferenciada, em qualquer nível de ensino, deve ser considerada como preparação do estudante indígena para o ingresso no ensino superior e deveria apresentar um balanço entre valorização cultural e preparação formal para não fomentar a desigualdade.

Almires Machado Guarani, integrante do conselho dos velhos em sua aldeia, foi escolhido pelo conselho para estudar Direito e ajudar sua comunidade porque, segundo argumentou, “direito” era a “única coisa que não tiveram desde que o branco chegou na sua terra”. Em sua aldeia, em Dourados, Almires disse haver grandes e graves problemas sociais, em flagrante violação dos direitos humanos, sem que haja um controle interno, por autoridade(s) indígena(s), nem externo (estatal) da situação. Houve ainda intervenções do MPF e do Ministério Público do Trabalho (MPT) que, apesar do intuito de sanar esses problemas, acabaram por agravar o quadro de conflito. De um lado, desconsideravam as autoridades locais e, de outro, viam o indígena de maneira estática, baseada em parâmetros de antropólogos e outros “especialistas em índio”. Para o participante, esses acadêmicos “não se deram conta que [são] os brancos que têm muito a aprender conosco, pois nós sabemos o que é melhor para nós mesmos”. O Ministério Público asseverou que houve uma melhora no tratamento das questões indígenas, pois, por meio do diálogo, passaram a buscar entender melhor a realidade das comunidades: “nós somos indígenas e não indigentes”. Para esse participante, o ingresso de estudantes indígenas deve estimular o reconhecimento de suas especificidades (“não vejo índios nessa mesa, vejo terenas, guaranis...”) e também serve para desmentir concepções preconceituosas, pois, apesar de ainda serem poucos nas universidades, eles podem trabalhar uma nova ideia e mudar a visão do indígena no Brasil.

Para Arildo França Terena, há uma inversão do papel das universidades públicas, que atendem a uma “clientela” proveniente do ensino médio enquanto os indígenas acabam tendo mais acesso às universidades privadas via sistema de cotas, como é o caso da universidade em que estuda, que reserva 10% de suas vagas para indígenas. Segundo o participante, há dificuldade em acompanhar as aulas, não apenas por desigualdades na formação anterior ao ensino superior, mas também pela falta de instrumentos de estudo (livros, internet etc.) não disponibilizados nas universidades, sejam elas públicas ou privadas. Quanto ao ensino do Direito, França considera que a formação de estudantes indígenas apresenta como relevantes, tanto para as comunidades quanto para a sociedade em geral, os seguintes pontos: 1) os alunos indígenas têm uma visão voltada para o coletivo, para ajudar sua comunidade; 2) a compreensão do direito é importante para que se busque sua implementação, sua efetividade, assim como o fortalecimento do direito consuetudinário vigente nas comunidades ou mesmo a utilização do “conhecimento do direito dominante [para] basear o novo direito indígena”; 3) o conhecimento de direitos indígenas é importante para indígenas e não indígenas para que possam ser trabalhadas as inter-relações entre o direito estatal e o interno, proporcionando a ligação dos direitos indígenas com o direito dominante, inclusive para a resolução de questões não indígenas.

Para Carla Mayara, o ingresso no curso de Direito está relacionado à necessidade de resguardar os direitos territoriais de sua comunidade, pois “o nosso objetivo é buscar a implementação de direitos”. Considera que, apesar da diversidade entre os povos indígenas, no Brasil, “índio é um só, as necessidades são as mesmas”. Com relação à permanência dos indígenas nas universidades, um dos maiores problemas enfrentados pelos estudantes é a questão da manutenção financeira na cidade, uma vez que a maior parte dos pais não tem recursos, o que dificulta a manutenção dos estudantes. Faz-se necessário, assim, ampliar a ajuda de custo, seja por meio da Funai, seja por meio de bolsas de iniciação científica etc. Em sua opinião, a maior contribuição dos bacharéis e advogados indígenas será fazer com que as instituições jurídicas passem a tratar de forma adequada a questão indígena.

Como ressalta Vilmar Moura Guarani, o presente evento é uma atividade inovadora na discussão do ensino superior indígena, sobretudo na área do direito. Atualmente, no Brasil, se desconhece a pluralidade da sociedade, mas os acadêmicos do Direito, por meio do diálogo, podem

construir juntos uma política pública para o setor. No Brasil, todos os indígenas formados em direito e atuantes são advogados. Não há sua presença na administração pública, sobretudo na magistratura e no MP. Com relação ao ensino jurídico no país, o principal problema é que não há conteúdos relativos às questões indígenas nas grades curriculares. No seu caso, passou a conhecer a legislação indígena nacional e internacional de maneira autônoma, pela militância. Quanto à iniciativa do PPGD da Universidade Federal do Pará, ele a considera inovadora, pois ela não apenas garante o acesso, mas também orientação antes e durante a vida acadêmica. No entanto, essa ainda é uma ação pontual, não havendo uma política de Estado para a questão. Considera que o Ministério Público, apesar dos problemas apresentados por outros participantes da mesa, tem grande importância na defesa dos direitos das comunidades indígenas. Aponta como um dos motivos para os embates entre MP e comunidades indígenas a ausência de índios em seus quadros, pois “enquanto não há índios nos outros setores jurídicos, sempre haverá ‘o outro’” falando em nome do índio. Na construção de uma política para o indígena no ensino superior, é necessário o diálogo, com participação direta dos interessados. Na definição dos termos dessa política, deve-se fazer presente um diálogo intercultural, não apenas entre brancos e índios, mas também entre os povos indígenas do país, evitando o universalismo na aplicação do direito e traçando conteúdos mínimos de concordância entre os 230 povos indígenas no Brasil para que se mude a concepção de tolerância da aplicação dos direitos indígenas previstos no Estatuto do Índio. Devem ser tomadas medidas para evitar a evasão indígena das universidades por problemas decorrentes da falta de apoio financeiro, por problemas de uso da linguagem, de distância de suas comunidades, para que as universidades não apenas possam contribuir para a formação dos indígenas, mas para que a universidade possa aprender com esses estudantes a importância de suas culturas e experiências de vida. A entrada no mercado de trabalho é sempre mais difícil para os indígenas profissionalizados, havendo inclusive dúvidas quanto à sua capacidade entre os próprios indígenas. Vilmar Guarani ressalta que, para se ter acesso aos órgãos internacionais, é preciso ter conhecimentos em antropologia jurídica e em direito internacional.

Como destaca Semari Akoquanti França, contar e escutar a experiência dos indígenas no ensino superior é gratificante e triste. “Nós vencemos de certa forma, mas é necessário progredir, abrindo as portas para

outros acadêmicos.” De fato, os povos indígenas são diferentes, com realidades diferentes, mas, apesar de isso parecer contraditório, têm interesses e necessidades similares. Sobre a educação indígena, sobretudo quanto ao ensino superior, destaca os seguintes pontos, que representam entraves na formação acadêmica dos indígenas: 1) a qualidade do ensino médio e fundamental, isto é, da educação básica é imprescindível para o acesso e desempenho desses alunos; 2) dentro das universidades, se desconhecem os estudantes indígenas, há um preconceito camuflado, uma indiferença com relação a esses alunos; 3) não há orientação acadêmica na área de direitos indígenas ou indigenista, nem em sala de aula nem na elaboração de trabalhos de conclusão de curso ou projetos de pesquisa. Indica que essa continuidade no processo de transformação das universidades não se dará para os indígenas sem seu protagonismo. Algumas medidas já estão sendo tomadas pelas próprias organizações indígenas, como o Inbrapi, que é a única organização que conta com um núcleo jurídico formado principalmente por indígenas e que também qualifica seus profissionais nas mais diversas áreas do direito, pois, para ser bom advogado, é preciso conhecer a fundo não apenas o direito indígena, mas também os outros direitos. Embora pontual, o Projeto de Formação Superior para Juristas Indígenas no Brasil em nível de Pós-graduação, que se encontra em fase de elaboração e discussão pelo Núcleo de Advogados Indígenas, se propõe a qualificar e, assim, possibilitar a presença de juristas indígenas na docência das instituições de ensino e pesquisa.

Durante os debates, Paulo Oliveira destacou que há necessidade de produção acadêmica voltada para o indígena, pois, durante sua formação, pouco material estava disponível. Em seu caso, essa falta foi suprida pela experiência de profissionais. Em sua opinião, formar indígenas é importante porque “quem tem o conhecimento tem o poder” e, por esse motivo, deve-se entender como funciona a legislação. A Constituição Federal inovou não apenas sobre os direitos indígenas, mas em muitos outros direitos que se aplicam a todos. Concorda com os demais participantes de que o indígena formado não deve reproduzir o direito dominante: deve não apenas estudar os outros direitos, mas também o direito positivo. “Não podemos aprender o direito para falar entre ‘nós’. O indígena tem que conhecer o direito positivo e o direito plural para poder defender seus parentes.” Tomando, por exemplo, as contribuições de James Anaya nos Estados Unidos, propõe algumas modificações no

ensino de Direito: 1) evitar a discriminação por desconhecimento, criando a disciplina de direito indígena; 2) se as universidades são positivistas, isso não é só um problema indígena, porque afeta também os demais estudantes. Portanto, há urgência e pertinência na mudança; 3) o suporte que o ensino jurídico dá a um indígena é inegável. Por fim, ao tentar encontrar um motivo para a formação de juristas indígenas, faz a seguinte indagação: “Por que não formá-los? Se a universidade é uma instituição da sociedade, ela não pode ser diferente da prática.” Encerrou a intervenção solicitando o apoio das instituições presentes para fortalecer e auxiliar o Núcleo de Advogados Indígenas na formulação do projeto e em sua apresentação aos financiadores.

Durante o período destinado aos debates, a mesa foi questionada sobre a existência de um projeto de formação indígena na área do direito proposto pelos próprios indígenas. Almiros Machado colocou que isso ainda não existe, mas essa é uma das finalidades dos grupos de trabalho do evento. Várias propostas de encaminhamento foram feitas pelo público participante, tais como: 1) trabalhar a assimetria hierárquica entre direito estatal e interno, sobretudo quanto ao uso de recursos comuns (*commons*) e na reavaliação da dicotomia entre público e privado; 2) buscar uma reconstrução holística das perspectivas teóricas sobre sociedade e natureza; 3) realizar estudos comparativos entre direito estatal e direito indígena consuetudinário; 4) revisão das grades curriculares das universidades; 5) capacitação conjunta de membros do Ministério Público e de acadêmicos indígenas; 6) fortalecer a organização dos próprios profissionais dos direitos indígenas; 7) entender que a autonomia indígena não é apenas limitada pela Funai, mas também por muitas instituições e ONGs que criam uma nova forma de tutela.

Resumindo algumas das colocações, o debatedor Ubiratan Cazetta afirma ser necessário romper o preconceito, pois “devemos enfrentar a questão de povos indígenas e não do índio”. Observa que, no Brasil, não temos experiência de inclusão de povos indígenas, salvo por casos individuais. Como mudar essa situação? Com uma política pública concreta, clara, pois, sem isso, não há como haver uma formação de juristas indígenas. Devemos buscar um curso de Direito além do tradicional e excludente, pois a formação do bacharel em Direito é historicamente elitista e, para que esse cenário seja alterado, é preciso uma iniciativa pública permanente que não fique ao sabor de questões políticas. No

entanto, a universidade não tem, sozinha, possibilidade de quebrar esses mecanismos, mas pode atuar de forma proativa: apesar de alguns avanços, ela ainda ignora muitos temas relevantes ou então os aborda sem a demonstração de aplicabilidade. Os profissionais que ingressam no MP não têm vivência da questão indígena e não viram essas disciplinas na universidade. Isso é um problema sério para a atuação efetiva e legítima do MP junto aos indígenas. Há o choque de culturas, também, com os procuradores: não há capacidade técnica e pessoal de discutir o outro, de vencer o preconceito.

Antonio Carlos resume, então, os debates, apontando as seguintes conclusões: 1) quanto às questões gerais: a) a imagem que se tem do indígena no Brasil é o primeiro problema no ensino. Falta de reconhecimento da presença do indígena por ser assim conveniente. É a falta do reconhecimento da presença; b) é necessário discutir a questão de identificação; c) faltam estratégias políticas de manutenção dos indígenas. Fala-se de entrada, mas não de manutenção pessoal dos estudantes. Falta também suporte de acompanhamento (tutoria) que preceda a entrada e dure até a saída; d) é preciso revisar o currículo da educação (fundamental e média; não apenas superior); 2) pontos específicos relacionados ao direito e seu ensino: a) faltam conteúdos indígenas, mas é preciso que esses conteúdos surjam em uma grade curricular articulada; b) esses conteúdos devem constar nos concursos públicos; c) deve-se trabalhar melhor didaticamente o ensino do direito; d) a antropologia do direito é um instrumento de mudança relevante; e) promover a prática jurídica dos estudantes indígenas nos escritórios modelo das universidades; f) há necessidade de reconhecimento e valorização do conhecimento produzido pelos indígenas, de uma epistemologia indígena como uma possibilidade de pensar o mundo.

### **Mesa-redonda tema 3. Desafios institucionais para formação de juristas indígenas<sup>4</sup>**

Essa terceira mesa se ocupou da discussão sobre os desafios institucionais para formação de juristas indígenas, identificando, através do

---

4 Coordenador: Licurgo Peixoto Brito, pró-reitor de Graduação (UFPA). Participantes: Lorena Santiago Fabeni (UFPA, campus de Marabá), Lúcia Fernanda Inácio Belfort (Inbrapi), Marco Antonio Braga de Freitas (Insikiran/UFRR), Neide Martins Siqueira (Funai) e Rosely Stefanos Pacheco (Rede de Saberes/UEMS). Debatedores: Jecinaldo



compartilhamento de experiências, os problemas encontrados nas instituições envolvidas com a educação superior e apontando propostas para sua superação. Essas propostas devem orientar novas posturas institucionais.

Segundo Licurgo Peixoto Brito, pró-reitor de Ensino de Graduação da UFPA, os desafios para a formação de juristas indígenas são enormes e muitos deles são anteriores à própria formação acadêmica. Ele ressaltou que a meta do evento é justamente ampliar o conhecimento sobre esses desafios e que a UFPA é aprendiz nesse processo. Recordou que a UFPA realizou, na década de 1970, eventos de formação de povos indígenas que não tiveram continuidade e o seminário se apresenta como possibilidade para retomada dessas atividades. Ponderou que, somando-se a isso, há o fato de as dificuldades serem apenas parcialmente conhecidas, o que agrava o quadro, mas que não basta conhecer os desafios anteriores. Citando Gersem Baniwa, disse: “Não sei o que a universidade vai fazer com os índios, mas nós sabemos o que vamos fazer com a universidade”, e reconheceu que a universidade tem de se preparar para responder com eficiência às novas demandas que lhe estão sendo apresentadas, tarefa para a qual eventos como esse são oportunidades essenciais de reflexão e amadurecimento.

Para Lorena Santiago Fabeni, as discussões sobre o papel do indígena na universidade e a formação de indígenas não são exatamente novas. Mas o fato é que os currículos estão aquém das necessidades. A grade do curso de Direito de Marabá não prevê disciplinas como direitos humanos e direitos indígenas. Ela propôs que, enquanto se luta pela mudança curricular, se comece desde já a trabalhar com a transversalidade, fazendo incluir nos estudos sobre vários ramos do direito a temática indígena. Sugeriu que eventos como esse devem ser frequentes porque abrem espaço para a troca de experiências. Outro ponto destacado foi a necessidade de fazer um *link* entre as instituições e a academia quanto aos trabalhos propositivos porque, embora a academia exerça um papel propositivo, a falta de conexão com outros órgãos impede que essas proposições ganhem eco e se efetivem na realidade em nome da qual foram feitas. Portanto, um dos desafios é criar vias para o encaminhamento das proposições. Lorena narrou uma experiência do *campus* da UFPA em Marabá,

---

Barbosa Cabral (Coiab) e Eugênio Aragão (ESMPU). Relatores: Raquel Lopes (PPGCS/UFPA) e Paulo Isan Jr. (PPGD/UFPA).

onde ocorreram seminários para a interface entre direito, arqueologia e antropologia, o que denota um interesse verdadeiro no diálogo.

Fernanda Inácio Belfort, primeira indígena advogada formada no Sul do Brasil e primeira indígena a obter o título de mestre em Direito no Brasil, defendeu que o seminário deve ter resultados práticos no que tange à formulação de uma proposta concreta para a educação superior indígena. Ela enfatizou que a formulação dessa proposta tem aspectos externos e internos. Externamente, o primeiro ponto levantado foi a ausência de políticas públicas para educação superior dos povos indígenas, fato que se reflete na inexistência de índios ocupando cargos públicos (juiz, procurador, delegado etc.). Outro ponto levantado foi a necessidade de mudança de mentalidade, que requer o enfrentamento de desafios institucionais, como a presença de acadêmicos indígenas que cursam Direito no Ministério Público da União na condição de estagiários, objetivando aperfeiçoar seus conhecimentos. A compreensão de que o direito de base romano-civilista não é o único direito se reveste de grande importância na medida em que permitirá a interação dos povos indígenas na universidade. O ensino dos direitos dos povos indígenas nas universidades permitirá ao índio uma situação de protagonismo. Ainda como aspecto externo, Fernanda tratou da necessidade de reconhecimento de sistemas próprios de direitos indígenas como ciência. Feito isso, os pesquisadores indígenas poderão trazer novas perspectivas e novas verdades. Como aspecto interno, levantou a dificuldade de articulação entre os povos indígenas diante de tanta diversidade (230 povos, 180 línguas, 700 mil pessoas). Ela cobrou o compromisso das organizações indígenas com os indivíduos egressos das universidades e concluiu afirmando que a história pode ser reescrita em outra língua ou dialeto.

Marco Antonio Braga de Freitas disse que pensar a formação jurídica de indígenas requer uma quebra de paradigmas. Só a convivência com grupos indígenas pode trazer os elementos necessários para essa quebra. O notório saber indígena precisa fazer parte do processo de formação em Direito, pois o direito positivista não prepara os futuros juristas para lidar com a diversidade. Apontando a necessidade de atualizar os currículos, o painalista salientou, como exemplo de inovação, o curso de licenciatura intercultural da UFRR, fundado na transdisciplinaridade e na interculturalidade.

Rosely Stefanés Pacheco, da UEMS, propôs-se a narrar sua experiência como pesquisadora e professora dedicada à questão da educação superior indígena lembrando que, apesar das reivindicações indígenas no ensino superior, apenas algumas universidades se sensibilizaram com a demanda. Destas, quatro estão no estado do Mato Grosso do Sul, onde os cursos mais procurados são os de Enfermagem e Direito. Embora ainda esteja sendo feito o levantamento da situação, é provável que a demanda pelo curso de Direito decorra das situações de conflito envolvendo a gestão do território indígena. Porém, ao mesmo tempo que é um dos mais procurados, o curso de Direito é um dos mais problemáticos por ser marcadamente dogmático, com inadequações curriculares e didáticas. Não obstante, existe uma resposta positiva à iniciativa por parte de acadêmicos não indígenas que apresentam interesse no estabelecimento do diálogo. E esse diálogo mudará o curso de Direito. A painelistas asseverou que a universidade tem de mudar e, remetendo-se a Marcelo Fernández Osco, tornar-se uma “pluriversidade”. O panorama da UEMS é de perda de alunos. Dos cinco que ingressam anualmente, apenas um chega ao terceiro ano. Diante disso, faz-se necessário o estabelecimento de redes de apoio e de conhecimento.

Neide Martins Siqueira começou sua fala afirmando que a Funai vem promovendo ações de apoio ao acesso e à permanência de indígenas no ensino superior de forma democrática, apesar de não ser mais a instância responsável pela educação superior de indígenas, uma atribuição do MEC. Ela lembrou que a Funai deixou de tutelar os povos indígenas, mas manteve a missão institucional de defender seus direitos. Destacou que a falta de uma política orçamentária permite apenas o apoio individualizado e sem a anuência das comunidades indígenas. Comentou o estabelecimento da Portaria nº 63/2004, que acaba por cercear o direito de acesso ao ensino superior em função de alguns requisitos, como a declaração da comunidade de origem reconhecendo o candidato como indígena, uma proposta de trabalho a ser desenvolvida com sua comunidade para que não haja o distanciamento e, conseqüentemente, perda de contato. Neide Siqueira informou que, em relação às instituições que recebem alunos indígenas, a Funai prioriza as universidades públicas e as instituições privadas conveniadas. Os alunos apoiados pela Funai devem entregar à comunidade um relatório de aproveitamento acadêmico que é enviado à Fundação. Além disso, a Funai prioriza os cursos de

licenciatura indígena e os cursos regulares em universidades públicas. Neide Siqueira reconhece que se trata de uma ação isolada, que atende apenas a necessidades individuais. Têm sido feitos contatos com a Sesu/MEC objetivando viabilizar não apenas o acesso por meio do Prouni, mas também a permanência. Ela afirma que enquanto não for criada uma política que contemple mecanismos de acesso e permanência, as ações continuarão a ser isoladas e não farão frente à demanda atual, de aproximadamente quatro mil pedidos de apoio, que chega à Funai.

Na fase dos debates, Jecinaldo Barbosa Cabral acentua que a formação jurídica para os povos indígenas toca assuntos importantes como a terra e o uso de bens coletivos. Mas afirmou que não basta o conhecimento jurídico (técnico) se não houver conhecimento da condição indígena e compromisso político com os povos indígenas. O painalista avança afirmando que a universidade tem uma doutrina que não envolve o índio. Em razão disso, as cotas devem ser apropriadas pelos indígenas e não servir como propaganda para as universidades, pois “as ações afirmativas afirmam muito mais as próprias universidades do que aqueles que precisam delas.” Para Jecinaldo, as palavras-chave para solução do desafio são: universidade, governo/MEC e movimentos indígenas trabalhando juntos em igualdade de condições quanto à proposição, implementação e avaliação das ações. Somente assim será possível o avanço. Ressaltou que, na solução dos casos emblemáticos envolvendo povos indígenas, seus sistemas jurídicos próprios foram desconsiderados nas decisões judiciais porque o sistema judiciário ignora o conhecimento jurídico indígena.

O representante da Escola Superior do MPU, Eugênio Aragão, destacou algumas questões emergentes na discussão sobre a universidade que os indígenas querem. O primeiro ponto é que a introdução de indígenas no ensino superior não é um favor, mas uma enorme fonte de enriquecimento para a universidade. Deve-se decidir se a política nacional de ensino superior é uma política de ensino superior para indígenas ou apenas uma política de acesso. Optando-se pela primeira, o acesso deve ser de alunos e docentes. A política deve ser implementada em três eixos: acesso, conteúdo (mudança de mentalidade) e formação docente. Será importante, no que diz respeito ao acesso, à permanência e ao acolhimento, o estabelecimento de cursos introdutórios para indígenas e não indígenas em uma perspectiva de alfabetização intercultural. O

painelista lembrou que uma política dessa natureza exige recursos financeiros e, em razão disso, sugeriu a criação de um fundo nacional para a educação superior indígena para custear bolsas, um programa universitário, projetos de cooperação internacional etc. Ele encerrou sua fala mencionando o necessário comprometimento da universidade com a extensão e não somente com o ensino e a pesquisa.

#### **Mesa-redonda tema 4. Futuro e desafios das ações afirmativas no Brasil, povos indígenas, conhecimentos científicos e universidades<sup>5</sup>**

Ana Valéria Araújo iniciou o debate levantando a questão do acesso, da permanência e da inclusão no mercado de trabalho do profissional indígena.

Aurélio Vianna falou sobre a necessidade de apoiar diferentes ações. No Brasil, se identificam algumas iniciativas em educação superior por meio de bolsas a populações excluídas estudantes de pós-graduação no país e no exterior. A finalidade é capacitar indivíduos, construindo a revolução através do indivíduo. Propõe-se: 1) o apoio às instituições e a mudanças nas instituições; 2) diferentes formas de educação e de entrada; 3) no caso brasileiro, devemos pensar o ensino para uma minoria, mas que tem direitos sobre uma parcela significativa do território. Há uma série de desafios e a complexidade é imensa. Nesse sentido, a formação jurídica ganha maior relevância em relação aos outros campos do conhecimento; 4) a educação indígena deve superar a diversidade étnica, a contraposição entre conhecimento acadêmico e tradicional; 5) inclusão dos advogados indígenas no mercado de trabalho; 6) a participação das organizações indígenas nas universidades; 7) existe ação afirmativa de acesso a terra, mas há dificuldades em termos de educação. Não existe uma reflexão profunda do brasileiro médio sobre o assunto; 8) por fim, não devemos considerar a proporcionalidade como parâmetro para os indígenas, assunto ainda muito refutado.

---

5 Coordenadora: Ana Valéria Araújo (Fundo Brasil de Direitos Humanos). Participantes: Aurélio Vianna (Fundação Ford), Déborah Macedo Duprat de Brito Pereira (MPF), Ednalva Duarte (Forgrad/UFRR), Renato Ferreira (Uerj), Verônica Carvalho (Sesu/MEC), Eduardo Vieira Barnes (Sesu/MEC) e Roger Raupp Rios (juiz federal, RS). Debatedores: Joênia Batista de Carvalho (CIR/RR) e Aurélio Rios (MPF). Relatores: Anselmo do Amaral Paes (PPGCS/UFPA) e Luly Fischer (PPGD/UFPA).

Débora Duprat chama atenção para a ação de desmistificar as cotas, que seriam assimiladoras por natureza, consistindo em uma ação datada. Deve-se consistir em um projeto da sociedade brasileira. Prossegue informando que: 1) é necessário propor mudanças na academia que abriguem a diferença. Isso importa em mudanças de conteúdo e, também, de interlocuções epistemológicas; 2) não se constrói uma política de diferença criando uma disciplina ou guetos nas universidades, pois não são exemplos de sociedade plural; 3) os índios, em suas várias diferenças, são povos que expressam outras demandas identitárias que, quando tratadas de forma genérica, se tornam invisíveis. Assim, é preciso que a universidade seja um espaço intercultural e interétnico; 4) é, então, necessário alterar também a formação dos futuros advogados da sociedade dominante: repensar a grade curricular para uma discussão plural sem a atual predominância do direito privado; 5) existe um mundo real que não pode ficar restrito às verdades do processo, por isso a importância do trabalho de campo também nos cursos de Direito: a ida às aldeias, por exemplo, modelaria um outro comportamento; 6) destaca a importância da antropologia, das discussões filosóficas mais atuais do multiculturalismo nos cursos para a construção de um ambiente acadêmico mais agradável; 7) a construção de um novo ambiente acadêmico necessita de um sistema de cotas para que ocorra a mudança. Finaliza dizendo que, em sua percepção, ainda estamos longe de um consenso social sobre as questões relacionadas ao acesso a terra.

Ednalva Duarte, na condição de representante do Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação, informou que o referido fórum não determina sobre as ações afirmativas, mas busca integrar e informar sobre as diferentes experiências nas IES, independente da natureza jurídica, ou seja, as políticas são construídas nas IES. Citando Raquel Villard, disse que “não se pode reduzir políticas afirmativas a acesso nem acesso a cotas”. Sobre o acesso, informa que o mesmo pode ocorrer nos cursos existentes na instituição ou em cursos específicos criados para os povos indígenas, como no caso de Roraima, a licenciatura intercultural. O acesso, pela experiência vivida na UFRR, é construído com a comunidade indígena por meio da representação das diferentes organizações a partir da solicitação dos grupos. Defende uma relação construída de acordo com a realidade local, considerando a integração entre os setores responsáveis pelo processo seletivo, a Pró-reitoria de Graduação, os

representantes dos cursos e os dos povos indígenas. Indica a necessidade de aprovação, pelos conselhos universitários superiores, como forma de apoio e compromisso da comunidade universitária. Destaca ainda a importância da preparação do candidato a aluno e da equipe técnica envolvida no processo seletivo, independente da opção de acesso.

Ednalva Duarte considera ainda que a inserção de indígenas na universidade é uma experiência que demanda muito tempo de trabalho. A possibilidade de acesso a cursos específicos tem custo alto. Nos cursos regulares, o problema é a recepção do aluno. Indagando-se sobre qual a melhor forma de seleção, considera que é o processo seletivo que atenda à especificidade do momento. Como preparar os alunos, a instituição e a sociedade para o processo seletivo? Como promover a permanência e a preparação de professores, alunos indígenas e não indígenas? São esses, segundo ela, alguns dos desafios financeiros, psicológicos e cognitivos. Duarte destacou a necessidade de oferecer aos alunos apoio psicológico e emocional, afora o acompanhamento pedagógico, na tentativa de minimizar as diferenças de hábitos e costumes e abordou a importância de o MEC implementar políticas de suporte financeiro, como o Prolind, que permitam a contratação de professores e técnicos, apoio à infraestrutura física, observando as especificidades de cada IES. Alertou para a necessidade de diálogo com o CNE e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) nas ações relativas ao reconhecimento dos cursos.

Ednalva Duarte apresenta pontos relevantes da experiência em Roraima: 1) a necessidade de parcerias governamentais e não governamentais (além dos citados, Sesu, Secad, secretarias estaduais e municipais, Funai, Funasa, organizações indígenas, Fundação Ford e quem mais puder ser identificado) para o acesso e a manutenção do aluno; 2) ações que visem à construção no diálogo, no respeito dos povos, comunidades e organizações indígenas; 3) mesmo diante da existência de algumas ações afirmativas no país, a busca por espaço físico adequado é essencial; 4) recomenda a utilização de vagas suplementares assim como de cotas; 5) lembra que a demanda por cotas é uma questão social e a universidade serve à sociedade. Na universidade, ensino, pesquisa e extensão devem contemplar aspectos culturais que promovam a valorização das comunidades tradicionais e a troca intercultural. Finalizou dizendo que o desafio

é criar políticas para a educação superior indígena e a manutenção de diálogo interno nas IES para ampliar o entendimento do processo.

Após fazer um relato abrangente das ações governamentais no tocante à educação indígena no nível básico, Eduardo Barnes (Secad/MEC) afirma que não tem obrigação de executar a educação dos povos indígenas, mas tem recebido solicitações dos grupos nesse sentido. Assim, é importante criar uma política de educação voltada aos seus interesses considerando os seguintes itens: 1) projetos de ação afirmativa que contemplem as aldeias, a formação dos alunos em suas comunidades; 2) redesenho do programa Diversidade na Universidade com a construção de uma política de ensino superior indígena, atendendo à crescente demanda para esse segmento da educação; 3) programas que, posteriormente, se transformem em políticas públicas.

Verônica Carvalho (Sesu/MEC) destaca que a “universidade é egocêntrica”. Não há um olhar para fora da instituição, o que torna a mudança nos currículos e na formação de professores urgente, pois o nível de evasão é alto. Os programas de extensão nas universidades deveriam ser oportunidades de trabalhar temas não corriqueiros, inclusive a questão indígena. É importante estarmos atentos ao problema da permanência nas universidades com cotas que demandam auxílio específico.

Roger Raupp Rios inicia sua reflexão informando que pensa as ações afirmativas como “conjunto de medidas, públicas ou privadas, compulsórias ou facultativas, consciente da situação de desvantagem e de subordinação dos povos indígenas diante da sociedade hegemônica, visando combater essa condição.” Assim sendo, a questão central a ser discutida, quando se trata de ações afirmativas e povos indígenas, é a aptidão dessas medidas, que englobam uma série de possibilidades, muito além de cotas, para a promoção da diversidade, especialmente a diversidade étnica e cultural. Segundo Rios, pode-se temer que, na lógica do integracionismo, ações afirmativas visem à assimilação. Todavia, ações afirmativas bem concebidas e utilizadas podem ser instrumentos valiosos para a promoção da diversidade. Por exemplo, uma vez garantidas as condições de acesso e permanência na universidade, pensa-se na possibilidade de transformação e de mudanças na universidade, enriquecendo-se das experiências, cosmovisão e epistemologia indígenas na construção de conhecimento e na vida universitária. Essas metas estão, pois, muito além da ideia de adaptar o indígena sem promover mudanças na universidade.



Para Rios, outro aspecto importante para esse debate (ações afirmativas, povos indígenas e universidade) é acrescer, ao lado das tradicionais defesas das ações afirmativas (combate a injustiças passadas e presentes, melhor prestação de serviços às comunidades, criação de modelos positivos, promoção da diversidade), a ideia de que ações afirmativas são importantes para o fortalecimento da capacidade de autodeterminação dos povos indígenas e propiciam meios para tomadas de decisões, defesa e conscientização de seus direitos.

Renato Ferreira argumentou pela implantação de políticas afirmativas pelo governo federal, destacando o estabelecimento de uma política de cotas. Na Constituição, segundo o participante, estão presentes as bases para a promoção de direitos através de ações afirmativas. Faz-se necessário repensar a questão de critérios da tradição “meritocrática”, que devem estar de acordo com as trajetórias sociais de diferentes segmentos sociais. Portanto, há necessidade de repensar o vestibular. Destacou a importância do aspecto simbólico das cotas, construindo sujeitos de sua própria política, de sua própria história. Seja qual for o tipo de política a ser adotada, ela deve partir de um sistema de metas, com avaliação do cumprimento dos objetivos.

Joênia Carvalho disse que, como advogada, tem conhecimento prático do acesso à justiça e, assim, pode afirmar que o acesso à universidade não é fácil, pois os pensamentos são diversos. Qual o significado da demanda pela universidade? Investimento, integração. Demonstra-se como um desafio de articulação dos povos indígenas (comunhão nacional) e não pode ser uma política divisiva. Será que os povos indígenas são capazes de propor ações às universidades? E as universidades, são capazes de atender aos anseios dos povos? Aponta as inúmeras dificuldades de implementação de políticas afirmativas e da necessidade de regulamentação do sistema escolar diferenciado para os povos indígenas. As dificuldades se fazem presentes, inclusive, no judiciário. O reconhecimento da diversidade é uma questão de prioridade. Assim, as cotas e o acesso diferenciado são instrumentos hábeis para a promoção da mesma. Há uma barreira depois que se sai da universidade, até mesmo dentro das comunidades indígenas. Barreiras entre previsão legal e práxis. Dificuldades para explicar às comunidades a aplicação da lei. Cita, como estratégia, a relevância da inclusão de temas afetos aos interesses indígenas, mesmo que não propriamente um direito indígena.

O debatedor Aurélio Rios enfatiza a questão do acesso, do conteúdo e da formação de docentes. Requer que se trabalhe melhor a questão do acesso. O movimento indígena tem de aprender a trabalhar meios de implementar tanto o acesso quanto a permanência, porque uma experiência malfeita pode complicar a situação. Não há oportunidade de acesso em um sistema de vestibular sem cotas. Devemos discutir o modelo e sustentá-lo.

Na abertura dos debates, Antonio Carlos afirma haver mais conhecimento sobre o direito de acesso a terra, sobretudo das classes mais educadas, mas o mesmo não acontece com a educação. E faz uma síntese das sugestões apresentadas. Para a implementação de ação afirmativa como instrumento de diversidade, é necessário: 1) mudar a imagem que se tem do indígena no Brasil via educação escolar em qualquer nível. Falta reconhecimento da presença dos povos indígenas; 2) torna-se imperioso discutir a questão de identificação, pois não há estratégias políticas de manutenção dos indígenas, as instituições trabalham o ingresso, mas são “indiferentes” à manutenção pessoal dos estudantes. As instituições carecem de suporte para o acompanhamento (tutoria), que deve preceder a entrada, promover o acompanhamento e identificar o egresso; 3) urge revisar o currículo da educação (fundamental e média, não apenas da superior) em termos gerais.

Alguns pontos específicos devem ser problematizados em relação ao ensino de Direito. Entre os mais urgentes, indicam: 1) faltam, nas grades curriculares, conteúdos indígenas, que devem estar articulados ao percurso acadêmico do estudante; 2) os conteúdos constantes dos currículos devem integrar a avaliação em concursos públicos; (3) deve-se trabalhar, pedagógica e didaticamente, o ensino do Direito para adequá-lo à compreensão da diversidade; 4) a antropologia do direito é um instrumento de mudança relevante e deve receber especial atenção dos cursos no Brasil, pois pode ser um diferencial importante na formação; 5) promover a prática jurídica dos indígenas estudantes nos escritórios modelo das universidades é importante pela interação produzida e pelos frutos de compreensão do sistema jurídico nacional; 6) por fim, há necessidade de reconhecimento e valorização do conhecimento produzido pelos indígenas e de uma epistemologia indígena como possibilidade de pensar o mundo, afinal, os povos indígenas têm sistemas jurídicos diferenciados.

## **Grupo de trabalho 1. Para que formar juristas indígenas no Brasil?<sup>6</sup>**

Ao trabalhar a pergunta proposta, as seguintes motivações e finalidades foram levantadas. Primeiramente, o acesso à educação é um direito garantido a qualquer cidadão brasileiro, sendo, portanto, um direito conferido aos indígenas. A finalidade de formar profissionais na área do direito, em suas mais diversas especialidades, é considerada uma forma de manter a integridade dos povos indígenas por meio da defesa e implementação dos direitos, específicos ou não, dessas populações. Somente através da capacitação é possível a autonomia.

Abordou-se a importância prática tanto para os povos indígenas quanto para o próprio movimento indígena de contar com profissionais capacitados e habilitados para discutir questões jurídicas relacionadas com os problemas enfrentados pelas comunidades. Esses profissionais seriam o canal de comunicação entre a comunidade e o sistema jurídico vigente e saberia explicar para a comunidade as questões jurídicas pertinentes à sua realidade.

Contudo, a finalidade de formar um indígena em direito não é para que ele aprenda apenas o direito indígena ou indigenista. Os indígenas graduandos e graduados em Direito sabem que será necessário conhecer não somente o ordenamento jurídico estatal vigente em profundidade, mas que deverão fazer um esforço para ir além, entendendo as múltiplas regras dos povos indígenas no Brasil para que também esse direito seja considerado como tal e compreendido pelo restante da sociedade brasileira. Outra finalidade desses juristas é reestruturar o sistema tradicional vigente nas comunidades, pois há muitos lugares em que a autoridade tradicional está perdendo força.

Ressaltou-se que há uma demanda por profissionais que tenham conhecimento profundo em questões indígenas, tanto nas universidades quanto no Judiciário, no Ministério Público, no Legislativo e no Executivo, para que as demandas dos povos indígenas sejam ouvidas e compreendidas. Somente com a presença de novos atores nessas instituições

---

6 Coordenador: Ricardo Verdum (Inesc). Mediador: Marco Antônio Delfino de Almeida (MPF/Altamira, PA). Relatora: Luly Fischer (UFPA). Participantes: Carla Mayara (UCDB), Helio Monzilar (Unicen), Shaji Thomas (cientista político e voluntário em Manaus), Jecinaldo Cabral (Coiab), Jefferson Brito (UFPA, campus de Santarém), Vilmar Guarany (PUC-PR), Ana Lucia Salazar de Souza (Ufam) e João Daniel Sá (PPGD/UFPA).

haverá o atendimento e a priorização de determinadas demandas, bem como a promoção da diversidade necessária à concretização de um Estado pluriétnico. As universidades necessitam de maiores estudos sobre a temática e professores e pesquisadores indígenas são indispensáveis não apenas para entender melhor os sistemas, mas também para que o restante da população tenha acesso a esse conhecimento. A presença de indígenas em outras instituições também é necessária para que haja maior legitimidade nas atuações do Estado junto aos povos indígenas.

A demanda por profissionais habilitados para ingressar em juízo também foi elemento comentado no grupo. Existe uma demanda não apenas de representação coletiva dos povos em juízo, mas também de profissionais que possam defender os interesses individuais dos indígenas, sobretudo na esfera criminal. O exercício da capacidade postulatória direta, e não somente por iniciativa do Ministério Público, é uma questão de autonomia, de autodeterminação dos povos indígenas.

Há também um caráter simbólico nessa formação, de autoestima dos povos, de ter pessoas que sirvam de exemplo para as gerações de jovens e de orgulho para as comunidades.

Para fechar a discussão, o grupo elaborou uma série de pontos que indica os motivos da necessidade de juristas indígenas no Brasil: 1) representar adequadamente os interesses dos povos indígenas; 2) traduzir interesses nas discussões políticas e nas demandas individuais e coletivas no judiciário; 3) fortalecer o movimento indígena; 4) qualificar as intervenções no judiciário; 5) suprir a carência de militantes qualificados a discutir questões técnicas; 6) transformar as diversas instituições do Estado com sua presença e atuação; 7) qualificar os quadros de professores nas universidades, fazendo com que estas atendam à demanda por produção de conhecimento sobre o direito indígena e indigenista para estudantes indígenas e não indígenas; 8) promover a alteração da grade curricular das universidades; 9) fortalecer a autoestima dos povos a partir da presença de indígenas em postos de decisão; 10) dar maior visibilidade aos instrumentos de resolução de conflitos que são próprios dos povos indígenas; 11) participar e auxiliar na reforma de leis afetas às questões indígenas ou não para que atendam às suas necessidades.

Como proposição, o grupo apontou que é necessário criar um programa de apoio aos estudantes indígenas recém-formados em Direito, criando sistema de cotas ou de acesso diferenciado não apenas para ingresso

em universidades, mas também em carreiras jurídicas, bem como vagas de estágio onde eles tenham possibilidade de praticar o que estudaram.

## **Grupo de trabalho 2. Como formar juristas indígenas?**

O grupo tem como objetivo responder a seguinte pergunta: como formar juristas indígenas? O coordenador Aurélio Rios propõe que iniciemos a reflexão nos questionando: qual a razão e as vantagens de formar juristas indígenas?

Rosani Fernandes Kaingang inicia a discussão afirmando que a demanda de formação desses juristas tem como causa a ação da sociedade brasileira, que não atua de forma eficiente na criação de condições para a manutenção do modo de vida tradicional das sociedades indígenas. Não seria uma ambição pessoal, mas demanda das comunidades e dos povos indígenas, que acreditam ser o direito instrumento relevante para mudar essa situação de submissão e dependência. As universidades devem estar mais próximas dos povos indígenas (ter pessoas conhecidas, que se preocupam...). Há necessidade de projetos de extensão.

Ana Valéria acrescenta que, após a Constituição de 1988, deve ser do interesse de todos, que esses povos ocupem espaço e tenham autonomia em nossa sociedade, sendo o direito instrumento dessa autonomia, pois o jurista indígena pode defender sua comunidade utilizando-o sob uma ótica própria.

Rosani Fernandes Kaingang concorda, afirmando que a presença indígena tem essa consequência: a apropriação de sistemas de códigos como o próprio direito. Suas presenças provocam na academia a revisão de suas prioridades. O Estado brasileiro ausente produz a consciência e a necessidade de protagonismo entre os povos indígenas.

O coordenador sintetiza a discussão refletindo sobre a primazia de escolha dada ao direito pelos indígenas na medida em que desejam se tornar protagonistas, além de sua presença ser elemento de construção

---

7 Coordenador: Aurélio Virgílio Veiga Rios (subprocurador-geral da República). Debatadora: Rosani de Fátima Fernandes (PPGD/UFPA). Relator: Anselmo do Amaral Paes (PPGCS/UFPA). Participantes: Ana Valéria Araújo (Fundo Brasil de Direitos Humanos), Marcelo Fernández Osco (Duke University/Peib/Thoa), Lúcia Fernanda Inácio Belfort Kaingang (Inbrapi), Ezequias Vergílio (acadêmico do curso de Direito UEMS/Rede de Saberes), Jane Felipe Beltrão (PPGD/UFPA), Rafael Prado (docente de Direito Ambiental/Associação Kanindé, RO) e Hanna Gibson (discente de Direito/UFPA).

de solidariedade em uma nação pluriétnica como o Brasil, permitindo, conseqüentemente, maior compreensão da própria sociedade brasileira.

Marcelo Fernández traz ao grupo a reflexão de que a sociedade moderna centraliza seu entendimento com relação ao “ser/estar”, portanto é egocêntrica. Por se centralizar na “letra”, não está atenta à realidade e à vida dos povos indígenas e das gentes. A necessidade de se conhecer o direito encontrada nas demandas indígenas por acesso à dignidade se relaciona ao processo de descolonização dos mundos indígenas, mais propriamente à descolonização jurídica dos indígenas. As leis, assim como os demais conhecimentos científicos, são ocultados, mantendo a submissão desses povos. O processo de descolonização provoca o jurista indígena a conhecer seu próprio sistema jurídico assim como o da sociedade colonizadora, construindo o perfil desse jurista como parte de uma intelectualidade de origem indígena em nossas academias: um sujeito que conheça e faça parte de dois mundos, agindo e reeducando a sociedade não indígena como parte do processo.

Fernández propõe não mais uma universidade, mas uma “pluriversidade”, espaço de diálogo e manifestação da pluralidade de conhecimentos existentes, de saberes distintos, inclusive saberes jurídicos distintos.

O coordenador chama atenção para a necessidade de promover o acesso à universidade como tópico seguinte do debate sobre como formar esses juristas.

Ana Valéria, após ouvir as dificuldades e a afirmação da necessidade de formação, concorda quanto à importância e propõe uma agenda pragmática focada em ações de curto e médio prazo. Devemos, em sua opinião, pensar a partir da realidade atual, que dificulta o acesso do estudante indígena. Em primeiro lugar, deve-se promover o acesso por meio de ações afirmativas. Em segundo, deve-se tratar da permanência do estudante indígena. Devemos reivindicar, em quaisquer circunstâncias, um sistema de ensino fundamental decente; mas, para aquele que não o teve, a solução é política de ação afirmativa a fim de superar o vestibular, que representa uma das primeiras barreiras. Assim como garantir a permanência, evitando a presença de indígenas nas cidades sem apoio e acompanhamento. É necessário que o acadêmico tenha garantias de vestimenta, alimentação, lazer, capacidade de deslocamento (que permita manter suas relações comunitárias, que se demonstram importantes).

Propõe que haja medidas de apoio e acompanhamento individual, sob a forma de tutoria, que formem o melhor advogado possível, o qual atue satisfatoriamente a partir do direito vigente e convencional. Ao final desse acompanhamento, longo e fundamental para a permanência do estudante, a sequência, visando ao exercício profissional de suas funções de modo que se realizem os anseios de seus povos, comunidades e organizações, deve agregar os esforços de várias instituições para permitir a realização desse processo, incluindo as próprias organizações indígenas, que devem participar dessa formação como espaço de atuação, inclusive.

O coordenador reforçou a necessidade de acompanhamento permanente, uma “tutoria”, como política de curto prazo para superação das deficiências demonstradas.

Ezequias Vergílio narrou suas dificuldades para dominar a linguagem jurídica, por exemplo, e afirma ter aprendido muito mais intensamente com aqueles que o acompanharam do que no ensino regular em sala de aula. Rafael Prado conclui que a presença do tutor/orientador permite que o contato seja mais suave, sanando as deficiências.

Jane Beltrão chamou atenção do grupo para a necessidade de criação de um ambiente favorável à entrada dos estudantes indígenas a fim de que o contato entre eles e os alunos não indígenas gere conhecimento mútuo que estimule o contato, construindo uma rede de apoio que inclua os alunos não indígenas.

O monitoramento, acompanhamento e a orientação devem ser prévios à seleção, de modo que precedam a entrada do aluno e o acompanhem durante sua jornada acadêmica, com a construção de um clima favorável, sensível e receptivo em uma ambientação facilitada.

O coordenador retoma a questão do acesso citando sua experiência em cursos preparatórios que produzem ótimo resultado, porém são custosos financeiramente e dependentes de voluntariado qualificado.

Jane Beltrão, em resposta ao coordenador, indica que a prioridade deve ser a disponibilização de vagas suplementares, por avaliar como mais simples que outras alternativas, inclusive o regime de cotas, que pode ser uma segunda opção. Todas essas alternativas demandam necessariamente acompanhamento intenso antes e durante o processo, visando promover a permanência do aluno.

Fernanda Belfort relembra a necessidade de políticas públicas voltadas para o ensino superior para indígenas e chama atenção para os egressos de forma a garantir sua inclusão no mercado de trabalho.

Propõe um projeto pontual que estimule o desenvolvimento contínuo de profissionais já formados em direito, procurando que ingressem nas universidades e em outras instituições para formar um corpo de profissionais intelectuais indígenas que sirvam de exemplo.

A proposta para solucionar a questão de como formar juristas indígenas passa, portanto, pelo seguinte: 1) melhorar as formas de acesso, dando prioridade à disponibilização de vagas suplementares direcionadas a estudantes indígenas, principalmente em determinados cursos relacionados às demandas das comunidades indígenas; 2) promoção de outras ações afirmativas, incluindo o sistema de cotas; 3) o acesso deve ser necessariamente acompanhado desde o momento prévio à seleção, a qual deve ser diferenciada, seguido de ações de monitoramento e orientação constantes e intensas das atividades acadêmicas durante o curso, estimulando e permitindo a permanência do aluno; 4) a partir de um determinado momento da trajetória, faz-se imprescindível assessorar a inclusão dos indígenas egressos de cursos superiores no mercado de trabalho, sempre visando à realização das demandas específicas de sua comunidade de origem.

### **Grupo de trabalho 3. Em que formar e como estão sendo formados os juristas indígenas?<sup>8</sup>**

Os trabalhos do grupo começaram com uma breve apresentação dos participantes e a metodologia adotada foi a intervenção direta mediante inscrição, com um tempo de cinco minutos por pessoa. Na primeira rodada de intervenções, foram abordadas as seguintes questões:

1. A presença monolítica do direito estatal positivo na formação de juristas é um dos maiores entraves a uma formação mais flexível, aberta a outras formas de pensamento; é necessário romper a assimetria existente entre os diferentes sistemas jurídicos, mas como fazer isso? Se

---

8 Coordenadora: Jô Oliveira (CAI/ABA). Mediador: Ubiratan Cazetta (MPF, UFPA). Relatora: Raquel Lopes (UFPA). Participantes: Vincenzo Sauviola (Inpa-RR), Dayse (Unifap), Rosely Stefanos (UEMS), Sérgio Leitão, Neide (Funai), Alisson (UFPA), Luiz Roberto Cardoso de Oliveira (ABA), Agenor, Joênia, Elias, Lidiane, Paulo, Marcos (UFRR), Waldenir e Cláudio Beirão (Cimi).



considerarmos que o próprio sistema jurídico estatal é fruto de um conjunto de contribuições, por que não acolher a contribuição dos sistemas jurídicos indígenas? Nessa perspectiva, uma alternativa seria fazer estudos comparativos entre diferentes países em que coexistem diversos sistemas jurídicos, tal como o sistema estatal e o sistema de *common law*, observando os modelos de gestão e uso indígena do território, aprendendo com eles formas de uso coletivo/comunitário (nem público, nem privado) que garantam a sustentabilidade e abriguem o pluralismo jurídico.

2. É difícil formar juristas em geral, mais difícil ainda juristas indígenas, porque a universidade é uma estrutura muito pesada, especialmente nos cursos de Direito, onde, cada vez mais, os professores estão se especializando em áreas técnicas do direito dogmático, positivo e conservador, o que fragmenta bastante o campo do direito, dificultando, por sua vez, a prática da transversalidade, pela qual se poderia começar a discutir a questão do direito indígena.

3. É preciso ir além da mera reestruturação curricular, pois ainda que se mude o currículo, não haverá mudança se os professores não relativizarem suas concepções.

4. O desafio passa pela formação continuada de docentes, pela abertura e revisão de conceitos e concepções, pois só assim será possível acolher os conhecimentos indígenas na estrutura pedagógica dos cursos. Não basta formar juristas indígenas, é preciso usar de uma nova perspectiva.

5. A tão desejada transdisciplinaridade só vai se efetivar através de uma mudança na matriz curricular, pois, nos espaços universitários mais conservadores (como o curso de Direito), somente a institucionalização de uma prática faz as pessoas se sentirem instadas à mudança. Nem todas as pessoas serão convencidas no primeiro momento, mas é preciso começar a mudança por algum lugar. Mais do que uma disciplina, os direitos humanos são uma causa, por isso é preciso concentrar esforços no paradigma da transversalidade para disseminar a temática indígena nas diferentes disciplinas.

6. Ainda há muita dificuldade na vida real quanto à defesa dos povos indígenas. São poucos os advogados trabalhando nessa área, por isso a formação de advogados indígenas é uma necessidade urgente, pois, embora os direitos indígenas estejam assegurados na Constituição, eles não são, de fato, respeitados. É preciso formar advogados indígenas e não

indígenas em uma perspectiva que permita incorporar os conhecimentos das lideranças indígenas, que, apesar de não terem diploma, têm um grande capital epistemológico.

7. Além de cursos introdutórios em antropologia, é necessário incluir a disciplina antropologia do direito na formação jurídica para que se possa criar outra forma de pensar o próprio direito, relativizando conceitos e noções a partir de dados empíricos – campo de atuação do antropólogo por excelência, daí que a referida disciplina deve ser ministrada por antropólogos.

8. Antes de discutir a formação específica em direito, é preciso problematizar a concepção de educação que vai fundamentar o ensino das temáticas mais específicas. É, portanto, um grande desafio à reflexão pedagógica a respeito da compartimentalização do saber, visto como algo acabado, pronto, a ser transferido para a cabeça dos alunos. Os povos indígenas, ao contrário, constroem o conhecimento a partir de interações.

As conclusões do grupo foram que os juristas, sejam indígenas ou não, estão sendo formados de maneira inadequada e ineficaz para dar conta da realidade plural que permeia a sociedade com a qual trabalharão depois de formados. No caso dos alunos indígenas, essa formação está acontecendo em condições muito precárias, basta conferir os relatos de estudantes indígenas no evento, pois, na maioria das situações, não há acompanhamento/assessoria linguística, social, o apoio financeiro é, via de regra, insuficiente para a permanência nas universidades, as condições dos cursos não permitem a construção dos instrumentos teóricos para pensar a realidade de modo não etnocêntrico, tampouco as ferramentas práticas para um exercício eficaz do fazer jurídico para além da aplicação (prescritiva/normativa) do código.

Sobre a formação de juristas indígenas, depois de uma profícua discussão considerando a complexidade do tema, o grupo chegou a um aparente paradoxo: o que se pretende é formar juristas indígenas para enfrentar o sistema jurídico estatal, positivista e hegemônico do modo como ele é ou o objetivo é mudar o sistema para fazê-lo reconhecer a pluralidade dos sistemas jurídicos? O paradoxo é apenas aparente, porque uma possibilidade não exclui a outra. Apesar de existir uma estrutura conservadora e inflexível tanto na universidade (espaço privilegiado da

formação) quanto no sistema judiciário (espaço de tomada de decisão), será pela formação técnica de qualidade e pela formação política para a assunção de compromissos humanizadores e pluriétnicos que mudanças poderão se efetivar. É preciso não esquecer que o “sistema” é composto por pessoas e que são as pessoas que mudam o sistema, a estrutura. Assim, o grupo concluiu que não se deve assumir a postura ingênua de ignorar a existência do sistema jurídico estatal e sua força na organização e manutenção das relações sociojurídicas, pois é com esse sistema que os juristas indígenas se confrontarão no exercício da profissão, para o que precisam estar tecnicamente preparados. Por outro lado, também não se deve aceitar tal sistema como ele é, tampouco compactuar com as suas limitações, pois isso significa legitimar o etnocentrismo, a violência contra as minorias e as injustiças.

Para que se alcance a desejada mediação entre essas diferentes instâncias, o grupo sugere as seguintes proposições: 1) reforma curricular do curso de Direito, com inclusão de disciplinas como introdução à antropologia (direitos indígenas) e antropologia do direito, ministradas por antropólogos, aumento do tempo e modificação da forma como vem sendo trabalhado o direito constitucional; 2) formação continuada dos docentes que atuam nos cursos de Direito para que se sensibilizem quanto à situação jurídica dos povos indígenas; 3) institucionalização de espaço permanente na universidade para reflexão sobre a temática dos direitos indígenas (seminários, oficinas, simpósios, entre outros) para possibilitar aos juristas formados e em formação uma reflexão mais sistematizada sobre as diferentes fontes do direito e sobre a pluralidade de sistemas jurídicos; 4) criar, na universidade, eixos de formação pela pesquisa, preparando juristas com espírito investigativo para que possam assumir posturas menos dogmáticas e mais críticas relativamente ao próprio direito, mas também quanto às consequências políticas das escolhas feitas, seja no plano teórico-epistemológico, seja no exercício prático do fazer jurídico.

De forma sintética, e respondendo pontualmente à questão, o grupo considera que se deve formar juristas indígenas e não indígenas na competência técnica para a defesa pertinente e eficaz dos interesses dos povos indígenas e para a formulação de doutrina específica referente às peculiaridades dos coletivos indígenas e no compromisso político para a assunção dos enormes desafios colocados pela atual conformação da

sociedade brasileira, uma sociedade pluriétnica, plurilíngue, mas ainda profunda e perversamente marcada por uma tradição em que as saudáveis diferenças apontadas são transformadas em insuportáveis desigualdades sociais e econômicas.

O grupo discutiu ainda algumas formas de garantir aos advogados indígenas já formados espaços e condições dignas para o exercício da profissão: 1) estágios remunerados em instituições como MP, Defensoria Pública e escritórios de advocacia “modelo” voltados para a defesa dos povos indígenas; 2) bolsas de aperfeiçoamento, criação de um fundo (fonte tributária) para a instituição e manutenção de espaços específicos de formação para advogados indígenas; 3) inclusão de um sistema de cotas para o ingresso e os estágios após a graduação.

#### **Grupo de trabalho 4. Direitos diferenciados, ações afirmativas e povos indígenas, construindo o direito à diferença na luta contra a desigualdade<sup>9</sup>**

A discussão no grupo de trabalho abordou os seguintes assuntos, os quais foram identificados a partir dos debates ao longo dos seminários: 1) política de acesso: reserva de vagas nas universidades para graduação e pós-graduação; 2) políticas afirmativas com reserva de vagas (cotas) para professores indígenas nos cursos superiores; 3) políticas de manutenção dos indígenas nos cursos superiores; 4) políticas afirmativas com reserva de vagas (cotas) nos concursos públicos para ingresso nas carreiras da magistratura e do Ministério Público; 5) inclusão do tema direitos

---

9 Coordenador: Marcelo Veiga Beckhausen (MPF). Mediador: João Paulo Macedo e Castro (Laced). Relator: Ruy Telles de Borborema Neto (UFPA). Participantes: Victor Simões Martins (engenheiro/MPF/Procuradoria da República, Altamira), Liandro Faro (mestrando em Direito/UFPA), Renato Ferreira (LPP/Uerj), Lourdes Carmo Moreira (professora de Sociologia/Seerj), Lorena Santiago Fabenbi (professora e coordenadora do curso de Direito/UFPA, Marabá), Arildo França Terena (acadêmico de Direito/UEMS), Newton Marcos Galache (terena, acadêmico de Direito/UnB), Ednalva Dantas Rodrigues da Silva Duarte (pró-reitora de Ensino e Graduação/Forgrad/UFRR), Ubirajara dos Santos Silva (acadêmico de História na UFPA e de Direito na Unama), Maria Olinda Juruna, Joaquina (juruna, Altamira), Ticiane de Jesus Pimentel (acadêmica de Pedagogia na UFPA, Casanhal), Luiz Otávio (sociólogo e professor da UFPA, doutorando em Direito pela UFPA), Suzana (caripuna, MPEG), Carmen Lucia Silva (professora de Antropologia/Proeg-UFMT, doutoura em Antropologia/UnB), Maria Helena Ortolan (antropóloga/Ufam), Eduardo Vieira Barnes (CGEEI/Secad/MEC, gerente do Proind), Verônica Cardoso Pessoa de Carvalho (Proind/Sesu/MEC), Walisson Araújo (Sesu/MEC) e Maria do Socorro Reis Lima (UFPA, Marabá).

indígenas nos cursos de formação e vitaliciamento para a magistratura e o MP; 6) participação de advogados indígenas nos cursos de vitaliciamento na magistratura e no MP; 7) inclusão do tema direitos indígenas nos conteúdos programáticos dos concursos públicos para ingresso na carreira de magistratura, MP e no exame da OAB; (8) construção de núcleos de discussão sobre direitos indígenas na OAB; 9) políticas de criação de escritórios modelo para advogados indígenas nos cursos de direito.

Após a discussão no grupo de trabalho, foram enfatizados como necessários os seguintes aspectos: 1) as instituições de ensino superior e as demais instâncias da administração pública que lidam com a educação devem reconhecer a presença de estudantes indígenas, provendo a capacitação dos seus quadros administrativos, técnicos e docentes para lidar com a presença indígena nos ambientes acadêmicos; 2) em relação ao acesso aos cursos de graduação e pós-graduação, é necessário conciliar uma política de ingresso – cotas ou reserva de vagas – com uma política de manutenção, organizada num programa permanente de acompanhamento dos indígenas nas universidades e dotação orçamentária específica para apoio financeiro aos estudantes indígenas abrangendo todas as suas necessidades; 3) as políticas de ingresso e manutenção no ensino superior sejam diferenciadas para os estudantes indígenas, contemplando a diversidade sociocultural de cada etnia; 4) as universidades devem criar cursos de licenciatura para professores indígenas considerando as demandas das comunidades indígenas e assumindo sua função social, determinada pela Constituição Federal; 5) as instituições de ensino superior devem incluir, nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito, conteúdos relacionados a antropologia, os quais devem ser ministrados por antropólogos, e a direitos indígenas; 6) as instituições de ensino superior devem investir na contratação e qualificação de professores indígenas para os cursos de graduação e pós-graduação em Direito; 7) a Capes e o CNPq devem se articular e se integrar às discussões sobre formação jurídica dos povos indígenas; 8) deve ser criado um fórum permanente para discussão da formação jurídica dos povos indígenas; 9) deve ser encaminhado um documento ao Conselho Federal da OAB para inserção do tema direitos indígenas no exame da ordem; 10) deve-se apoiar a formação de núcleos de pesquisa integrados por pesquisadores indígenas.



## **Formação universitária indígena em saúde: desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**

Carlos Caroso e  
Rafael Losada

Este capítulo relata os debates que ocorreram durante o seminário Formação Universitária Indígena em Saúde: Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, realizado em Porto Seguro, Bahia, entre os dias 16 e 19 de maio de 2007, seguido dos encaminhamentos que resultaram do intenso trabalho colaborativo que constituiu a dinâmica do evento, com participação de membros de universidades e instituições de pesquisa no país, associações científicas e profissionais, lideranças e estudantes indígenas, profissionais e agentes de saúde indígenas e não indígenas envolvidos com os cuidados em saúde dos povos indígenas, representantes de instituições governamentais, membros de ONGs, entre outros. O evento foi uma promoção conjunto do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil, implementado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced), vinculado ao Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contou com o apoio de várias instituições: Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), Centro de Pesquisas Leônidas & Maria Deane (Fiocruz Amazônia), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Prefeitura Municipal de Porto Seguro. O seminário recebeu financiamento do Pathways to Higher Education Initiative (PHEI) da Fundação Ford e foi coordenado por uma comissão composta por Carlos Caroso, Antonio Carlos de Souza Lima, Luiza Garnelo e Jane Beltrão.

A iniciativa e concepção do seminário parte do entendimento de que a dinâmica das relações interétnicas no Brasil vem produzindo um extenso conjunto de discussões e propostas de povos indígenas que são frequentemente veiculadas por meio de suas entidades representativas e/ou de instituições (governamentais e não governamentais) que mantêm vinculação histórica com suas causas. Essas reivindicações se referem, sobretudo, ao direito à autogestão de políticas sociais destinadas a promover a melhoria das condições de vida, que se materializariam em consequência do aprimoramento de estratégias e programas voltados para a promoção de educação, saúde e geração de rendas como resultado do desenvolvimento sustentado.

No âmbito da economia, essas iniciativas vêm sendo conduzidas em diversas regiões do país por meio de inúmeros projetos executados pelas entidades indígenas mediante o apoio de órgãos de governo, como o Ministério do Meio Ambiente, e outras entidades internacionais, como o Banco Mundial. No sistema de saúde, essa problemática vem sendo equacionada pela criação de um subsistema de saúde indígena cuja gestão fica a cargo do poder público, sob a responsabilidade do Ministério da Saúde por meio da Fundação Nacional de Saúde (Funasa), de municipalidades e entidades indígenas, muitas das quais, particularmente na Amazônia, se consorciaram ao governo federal para viabilizar a execução de ações e serviços de saúde dirigidos às populações aldeadas.

No campo da educação, a discussão é antiga e bem-sucedida, estruturando-se inicialmente em torno da educação bilíngue no âmbito do ensino fundamental, evoluindo para a construção de um modelo pedagógico de escola indígena voltada para o respeito e o diálogo produtivo com as especificidades da cultura dos diversos povos indígenas que vivem em território brasileiro. Em anos mais recentes, uma série de iniciativas no Mato Grosso, em Roraima, no Acre, Amazonas e Tocantins possibilitaram a implantação de cursos de ensino superior, particularmente na área da educação, destinados exclusivamente aos indígenas, configurando projetos político-pedagógicos específicos para a formação de jovens das mais diversas etnias.

No conjunto dessas iniciativas, assinalamos uma grande lacuna – seja no plano das discussões e propostas, seja no da implementação de ações concretas – no desenvolvimento de propostas de formação profissional de indígenas no campo da saúde. Segundo as informações disponíveis,



apesar da crescente importância da autogestão indígena na prestação de cuidados de saúde, até o momento da realização do seminário, não existia, no Brasil, nenhuma iniciativa institucional dirigida à formação de profissionais de saúde indígenas (médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, odontólogos, farmacêuticos, gestores, técnicos de laboratório etc.). Nos fóruns do movimento indígena, a reivindicação de formação de pessoal indígena de saúde é voz corrente, mas não se observa, até o momento, nenhuma ação concreta.

Considerando a importância que tem a formação profissional de indígenas no campo da saúde, a ausência de um modelo político-pedagógico voltado para a formação profissional de indígenas no campo da saúde e até mesmo de discussões sistemáticas sobre o assunto foi identificada como uma lacuna a ser preenchida pelo seminário. Dessa forma, suas discussões se voltaram para a formação universitária indígena em saúde em todos os seus aspectos, visando, assim, propor e subsidiar a implantação de ensino de nível superior que contemple não apenas a transmissão dos saberes médicos universitários a representantes dos povos indígenas de várias áreas do Brasil, mas que reconheça a importância dos saberes médicos indígenas tradicionais de forma a incluir em seu currículo a retransmissão dos mesmos tanto para indígenas quanto para não indígenas interessados em conhecer saberes e práticas etnocientíficas (etnobotânica, etnofarmacopeica, etnomédica etc.).

O seminário permitiu constatar, ante a necessidade de desenvolver e implementar estratégias educacionais que possam melhor atender à crescente necessidade apontada por lideranças indígenas, que os membros das comunidades indígenas poderão obter capacitação técnica, administrativa e política para gerir processos administrativos sanitários voltados para as necessidades de suas populações, reconhecendo-se que a formação de sanitaristas é um tema da maior importância na discussão da formação superior em saúde para grupos culturalmente diferenciados.

No que se refere à formação em saúde coletiva, é corrente um importante debate sobre a conveniência de instituir, em nível de formação graduada, a carreira de sanitarista, até então restrita à pós-graduação (residência multidisciplinar, especialização, mestrado e doutorado). Contudo, no contexto das propostas da “Universidade Nova”, em processo de discussão e implantação na Universidade Federal da Bahia, assim como em outras IFES no Brasil, a saúde coletiva tem relevância

central, constituindo mais um passo no sentido de oferecer formação em saúde pública no nível de graduação e pensá-la de maneira a se adequar às necessidades de formação de profissionais indígenas.

Como parte dessa postura inovadora, que foi um dos principais eixos condutores das discussões no seminário, sem qualquer prejuízo na discussão de formação de outras categorias profissionais, está a implantação de um Programa UFBA Indígena a ser sediado na cidade de Porto Seguro, um dos principais polos da região sul da Bahia, particularmente para os indígenas, pois aí se encontra a maior concentração de suas populações no estado, guardando, assim, o potencial de vir a ser também formadora para povos de outras regiões do Brasil.

O seminário contou com expressiva participação indígena, principalmente das lideranças já envolvidas em processos formadores e de gestão de projetos e políticas públicas, particularmente de saúde, educação e desenvolvimento sustentável. Outro segmento importante agregado às discussões foi o das universidades, demais instituições de ensino, pesquisa e entidades científicas como a ABA e a Abrasco, que trouxeram suas experiências prévias no campo da formação em saúde e das questões relacionadas às populações etnicamente diferenciadas. A participação de representantes institucionais com experiência no campo da educação escolar indígena se mostrou também instrumental e indispensável, uma vez que os avanços já conseguidos por esses profissionais se somaram às suas experiências com o aprendizado em um campo que acumula diversas vitórias na luta pelos direitos indígenas.

As discussões sobre a formação universitária indígena em saúde buscaram fazer um diagnóstico amplo de seu estado atual e das perspectivas futuras. Esse procedimento objetivou dar suporte ao desenvolvimento de propostas de implantação de ensino de nível superior para representantes dos povos indígenas do Brasil de maneira a contemplar não apenas a formação técnica em saúde, mas reconhecer a importância, valorizar, proteger e promover a preservação de seus saberes médicos e criar as condições para sua inclusão no âmbito dos conhecimentos institucionalizados.

Essa avaliação crítica e análise propiciada pelo diálogo entre as várias partes envolvidas (antropólogos, sanitaristas, planejadores, educadores e estudantes indígenas e não indígenas) resultou principalmente na aquisição de conhecimento sobre as experiências e necessidades de

formação universitária indígena em saúde, assim como em propostas que permitirão a elaboração de projetos educacionais que incorporem aqueles elementos-chave que permitam seu sucesso. Os principais aspectos a serem destacados nas propostas são:

1. A identificação e apreciação das dificuldades, dos princípios, das estratégias e dos processos da formação universitária indígena no campo da saúde.
2. O favorecimento à troca de experiências entre grupos comprometidos com a educação escolar indígena e formadores de profissionais de saúde, já que estes têm pouca experiência no trato com populações culturalmente diferenciadas.
3. Realização de diagnóstico preliminar sobre dificuldades, potenciais e possibilidades de implementação de cursos de saúde adaptados às características de populações culturalmente diferenciadas.
4. Identificação e organização de redes de colaboração institucionais para manter a troca de experiências e informações com vistas a viabilizar a implantação de cursos direcionados a populações indígenas na área de saúde.
5. Identificação preliminar dos elementos e conteúdos que devem fazer parte do desenho de um projeto político-pedagógico e colaborativo de forma que este venha a orientar a proposta de formação de técnicos, tecnólogos e a formação universitária indígena em saúde.

De maneira concreta, pode-se constatar que, nos últimos anos, o campo da saúde coletiva na América Latina, particularmente no Brasil, vem travando um produtivo debate sobre a formação em saúde pública. Essa questão tem gerado intensas controvérsias, a exemplo da proposta da UFBA de implantar um curso básico em saúde no *campus* Anísio Teixeira, na cidade de Vitória da Conquista, em que a saúde coletiva teria relevância central, que não prosperou como se esperava, assumindo outros rumos identicamente importantes. Entretanto, como resultado do Reuni, foi dado mais um passo no sentido de oferecer formação em saúde pública no nível de graduação na UFBA por meio do Instituto de Saúde Coletiva (ISC), o que poderá criar condições para que se venha a ter a formação universitária indígena em saúde como parte dos

programas interdisciplinares inovadores que ora são implantados naquela universidade.

Visando desenvolver estratégias educacionais que venham, assim como em outras IFES no país, atender à crescente necessidade apontada por lideranças indígenas de que seus membros obtenham capacitação técnica, administrativa e política para gerir processos administrativos sanitários voltados para as necessidades de suas populações, reconheceu-se ser a formação de sanitaristas um tema da maior importância na discussão da formação superior em saúde para grupos culturalmente diferenciados. Sendo assim, esse foi um dos principais eixos condutores das discussões no seminário, sem nenhum prejuízo na discussão de formação de outras categorias profissionais como resultado da implantação de uma futura universidade para indígenas.

Em 2005, iniciou-se a discussão sobre a possibilidade de ser realizado o presente seminário. Por ocasião do IX Encontro de Antropólogos Norte-Nordeste, realizado em Manaus no mês de julho daquele ano, deu-se mais um passo com a discussão sobre sua localização, pensando-se inicialmente que deveria ser realizado na cidade de Manaus dada a expressiva e estratégica mobilização indígena na Amazônia. Quando da realização da 25ª Reunião da ABA, em Goiânia, em junho de 2006, considerou-se o aspecto altamente simbólico e politicamente relevante de sua realização na cidade de Porto Seguro, reforçando o propósito da UFBA de instalar um *campus* avançado na região do extremo sul da Bahia, que teria, entre outras atividades, o Programa Universidade Indígena. Esse programa seria um fator a mais na promoção social das populações indígenas e na reparação de prejuízos causados àqueles povos antecessores e seus descendentes, que vieram a ser os “primeiros brasileiros”, assim como permitir o resgate da importância que têm os diversos povos e culturas indígenas para a formação das identidades e da nacionalidade brasileira.

As ações programadas para o seminário foram de discutir e avaliar a formação universitária indígena em saúde, analisando seu estado atual e perspectivas futuras com vistas a desenvolver uma proposta de implantação de ensino de nível superior que venha a contemplar não apenas a formação técnica em saúde de representantes dos povos indígenas de várias áreas do Brasil, mas, e sobretudo, que reconheça a importância, valorize, promova a preservação dos saberes médicos indígenas e crie

as condições para sua inclusão no âmbito dos conhecimentos médicos institucionalizados.

Os principais resultados e produtos das ações do seminário são representados pela troca de experiências entre lideranças indígenas, profissionais da área de saúde, antropologia e educação em busca de melhor conhecer a problemática em questão (saúde indígena, forma de atenção à saúde indígena e, particularmente, formação universitária indígena em saúde). O evento permitiu que fossem discutidas propostas concretas que possibilitassem lidar de maneira adequada com as complexas deficiências e necessidades para prover atenção à saúde indígena, promover as iniciativas interculturais na oferta de cuidados à saúde de populações culturalmente diferenciadas e, particularmente, da formação técnica e universitária de provedores de atenção em saúde.

Para atingir as metas almeçadas, o seminário foi constituído de três mesas-redondas com a participação de palestrantes convidados, sendo estes especialistas nos referidos campos de conhecimento, lideranças representando povos indígenas e estudantes universitários indígenas, particularmente das profissões de ciência da vida e saúde: medicina, enfermagem, educação física, biologia, além de antropologia, letras, belas-artes etc. Os temas apresentados e debatidos foram: 1) Entre o universal e o específico: a educação superior de indígenas no Brasil – desafios, avanços e obstáculos; 2) Organizações indígenas e sistemas de saúde – problemas de gestão e formação: conquistas, experiências e impasses na atenção à saúde indígena; 3) Conhecimentos indígenas e saúde – desafios e experiências da formação de pessoal.

Seguiram-se às mesas-redondas três palestras: Formação de pessoal em saúde coletiva em contextos nacionais múltiplos, proferida por Virgínia Hortale (Fiocruz); Formação de sanitaristas em nível de graduação: a experiência da Universidade Federal da Bahia, por Lígia Rangel (ISC-UFBA); e O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2006, por Maria Hilda Baqueiro Paraíso.

Foram também constituídos quatro grupos de trabalho visando captar a participação por interesses. Questões previamente elaboradas estimularam a discussão e a construção dos relatórios finais. Os grupos de trabalho realizaram discussões, análises e propostas sobre: 1) Conhecimentos tradicionais indígenas e biomedicina – alternativas à participação

indígena na gestão de saúde; 2) Educação superior de indígenas e saúde – problemas e alternativas; 3) Formação em saúde e direitos culturais diferenciados; 4) Estudantes indígenas e profissionais indígenas na área de saúde – conquistas, dificuldades e perspectivas.

Na sessão plenária ocorrida no terceiro dia do seminário, foram apresentados os relatórios das mesas-redondas e dos grupos de trabalho, seguindo-se a discussão e busca de integração dos mesmos de maneira a consolidá-los em um único documento propositivo cujas formulações servirão de base para futuras ações de formação universitária indígena em saúde a serem desenvolvidas pela UFBA e outras instituições.

As propostas originadas no seminário se encontram em completa consonância com a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde e com a Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde. Deve-se ainda enfatizar que estas se destacam por seu alto conteúdo acadêmico-científico e pedagógico e pelo alto potencial de impacto nas políticas públicas de saúde na medida em que permitem desenvolver uma agenda de prioridades para a formação de pessoal de saúde voltada para a atenção às populações indígenas no Brasil como resultado da parceria entre profissionais que representem os principais segmentos envolvidos com a questão de educação e saúde indígena no país: sanitaristas, médicos, antropólogos, pedagogos e, principalmente, indígenas, que são os principais interessados em seus resultados.

Consistente com a proposta de trabalho anteriormente apresentada, o seminário foi divulgado com o uso de vários meios de comunicação – sítio na internet (<http://ww.unindigena.ufba.br>), *folders*, convites por *e-mail*, telefone e carta. Reuniu, assim, 123 participantes inscritos com presença contínua desde sua abertura até a sessão plenária no último dia. Vale destacar o grande envolvimento de representantes das populações indígenas do sul da Bahia, que estiveram presentes e foram anfitriões, na tarde do último dia de atividades, do Fórum Indígena na Reserva da Jaqueira. O registro foi realizado em áudio e imagem. O áudio foi inteiramente transcrito e serviu de base para este relatório, divulgado sob forma de publicação do projeto Trilhas do Conhecimento. Os registros estão disponíveis para consulta por parte de interessados.

Este relatório não se limita a registrar e descrever as discussões ocorridas; também apresenta propostas para um projeto de implantação de formação universitária indígena em saúde. A proposta deverá

ser encaminhada às instituições competentes (Funasa/Ministério da Saúde, Funai/ Ministério do Interior, Ministério da Educação e administradores de universidades públicas) visando à sua implementação urgente em resposta às necessidades que foram identificadas nas discussões que ocorreram naquele evento. Assim é que os debates e encaminhamentos refletiram o conteúdo da programação do seminário, que é apresentada a seguir.

## **Mesas-redondas: apresentações, debates e encaminhamentos**

### ***Mesa-redonda 1. Entre o universal e o específico: a educação superior de indígenas no Brasil – desafios, avanços e obstáculos<sup>1</sup>***

A partir de relatos de projetos e programas de educação superior voltados para os povos indígenas em quatro estados brasileiros (Roraima, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Bahia), os integrantes da mesa estabeleceram um diálogo em torno dos obstáculos, avanços e desafios enfrentados em cada uma dessas experiências.

Maria Luiza Fernandes apresentou a trajetória histórica de implementação da educação indígena no estado de Roraima desde a década de 1970, sublinhando a importância da atuação das organizações indígenas na implementação de políticas públicas diferenciadas. Dentro dessa trajetória, a expositora assinalou alguns marcos que estabeleceram as bases para a educação indígena no estado: a implantação do Núcleo de Educação Indígena na Secretaria de Educação do Estado de Roraima; a elaboração de projetos de formação de professores indígenas para o ensino fundamental na década de 1980; e a criação, na década de 1990, da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir). Destacou, nesse contexto, a atuação da Opir e da Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (Apir) na definição de políticas e programas educacionais voltados para as populações indígenas, inclusive nas discussões sobre o acesso ao ensino superior.

No que se refere a este último tópico, Fernandes informou que, em 2001, foi aprovada pela UFRR a implantação do Núcleo Insikiran

---

1 Coordenadora: Jane Beltrão (UFPA). Integrantes: Maria Luiza Fernandes (programa E'ma Pia, Núcleo Insikiran/UFRR), Beatriz dos Santos Landa (Rede de Saberes/UEMS), José Augusto Laranjeira Sampaio (Uneb). Debatedora: Maria Rosário de Carvalho (UFBA). Relatora: Cláudia Miranda Sousa (UFBA).

(<http://ufr.br/insikiran/>) para discutir reivindicações das organizações indígenas relativas ao acesso a esse nível de ensino, que culminou, em 2002, com a criação da licenciatura intercultural com processo seletivo diferenciado. Estruturada a partir de três princípios básicos – interculturalidade, transdisciplinaridade e dialogia social –, essa licenciatura foi direcionada exclusivamente para a população indígena e tem por objetivo formar e habilitar professores indígenas em licenciatura plena em Ciências Sociais, Comunicação e Artes ou Ciências da Natureza, visando construir uma educação escolar realmente diferenciada e voltada para os projetos específicos de sua comunidade.

Na sequência, a palestrante relatou a experiência do Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior, criado dentro do Núcleo Insikiran. O programa articula duas propostas de ação: uma voltada para o público indígena, visando fortalecer a educação escolar indígena e assegurar seu acesso e permanência em instituições de educação superior de qualidade, e outra para a sensibilização dos quadros docente e discente da UFRR, isto é, prepará-los para conviver com os indígenas. Dentro das ações do programa E'ma Pia, a expositora destacou: a) realização de diagnóstico da demanda e da presença dos povos indígenas de Roraima na educação superior; b) criação de vagas específicas para indígenas em outros cursos regulares da UFRR; c) criação de curso pré-vestibular para o processo seletivo diferenciado e o regular.

Sobre os desafios a enfrentar, a palestrante destacou: 1) cumprimento integral do convênio com a Secretaria de Educação do Estado de Roraima; 2) estruturas deficitárias do núcleo, sendo que algumas escolas não dispõem de acompanhamento e material didático; 3) não garantia da permanência de indígenas devido à falta ou insuficiência de hospedagem, alimentação, transporte e material de apoio como livros e recursos para fazer cópias; 4) dificuldades na regulamentação das vagas específicas nos cursos regulares. Por fim, para superação desses desafios, defendeu o fortalecimento do diálogo entre povos indígenas, instituições universitárias e governo.

Beatriz dos Santos Landa, representando o programa Rede de Saberes, do Mato Grosso do Sul, apresentou as ações desenvolvidas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), na Universidade da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Católica Dom Bosco



(UCDB) voltadas para o apoio de estudantes indígenas na sua trajetória acadêmica. O Rede de Saberes surgiu a partir da implementação de políticas estaduais voltadas para a educação superior indígena no estado, destacando-se: 1) criação, na UEMS, em 2001, do curso normal superior para atender de forma específica os professores indígenas das etnias terena e kadiwéu e, a partir de 2003, também os guarani-kaiowá; 2) implementação da política de cotas na UEMS em 2003, direcionada para populações indígenas na proporção de 10%; 3) criação, em 2006, de uma licenciatura para atender a demandas específicas dos índios guarani-kaiowá no que se refere à formação de professores, em parceria da UFGD com a UCDB.

Tomando como exemplo a experiência acumulada pelas ações desenvolvidas pelo programa, Landa apresentou as principais dificuldades, bem como possíveis soluções, relativas ao acesso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior: 1) problemas na relação dos docentes com os discentes indígenas derivados de preconceitos quanto à capacidade de aprendizagem que indicam a necessidade de capacitação docente para a questão indígena; 2) dificuldades no acesso aos recursos de informática para a elaboração de trabalhos acadêmicos; 3) inserção em projetos de pesquisa e extensão que priorizem suas comunidades de origem, permitindo a criação de projetos pautados pelas demandas e necessidades da própria comunidade; 4) dificuldades de acesso ao ensino superior devido à inexistência de um processo seletivo diferenciado, minimizadas através de cursos preparatórios oferecidos pela UCDB; 5) evasão dos cursos devido à falta de assistência técnica e pedagógica, combatida por meio de acompanhamento do estudante ao longo do curso por professores designados; 6) dificuldades de origem financeira, agravadas pela distância das universidades em relação a alguns locais em que residem seus estudantes. Landa reconheceu, ainda, a importância da organização dos estudantes indígenas para a discussão e superação desses obstáculos, visto que o acesso do indígena à universidade é algo muito recente, carecendo de um amadurecimento da própria juventude e da sociedade.

José Augusto Laranjeira Sampaio falou da sua experiência como antropólogo em cursos de formação de professores indígenas de nível médio e, recentemente, no curso de licenciatura intercultural superior indígena da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir dessas

experiências, Sampaio destacou o papel do antropólogo como mediador do processo de institucionalização da educação indígena, atentando para as demandas e necessidades dos grupos indígenas. No que se refere especificamente ao curso de formação de professores indígenas, ressaltou que “o antropólogo seria uma espécie de tradutor nas relações entre os índios e seus formadores e a própria coordenação do programa”.

A atuação profissional no campo da educação indígena levou Sampaio a se perguntar qual seria o lugar dos conhecimentos indígenas no ensino superior e, de forma mais ampla, entre conhecimento universal e específico, tema da mesa. Iniciou essa discussão com uma ressalva: os conhecimentos indígenas não podem ser pensados como conhecimentos específicos, pois eles só se tornam específicos quando nos apropriamos deles sob a ótica do conhecimento acadêmico ocidental, tido como universal. Nesse sentido, não acredita na possibilidade de produzir sínteses desses conhecimentos, pois considera que a síntese acaba com o diálogo e a diferença. Por isso, defendeu que a universidade deixe de valorizar o conhecimento fragmentado, linearizado, sequencial, hierarquizado e passe a ser um espaço de diálogo entre conhecimentos. O grande desafio, de acordo com o expositor, é tornar possível, no espaço da universidade, a construção de esferas de diálogo a partir de um conhecimento da universidade e da história do conhecimento indígena sem sínteses nem apropriações, só diálogos.

A debatedora da mesa, Maria Rosário de Carvalho, considerou as experiências de Roraima, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Bahia estratégias complementares que transitam em contextos locais marcadamente desfavoráveis, característica compartilhada com várias regiões do Brasil. Muitas vezes, reconheceu, para enfrentar esses contextos contraditórios, é necessário estabelecer parcerias que, a princípio, parecem perigosas; porém, por meio do diálogo, é possível estabelecer certos limites. Ao retomar a reflexão de Sampaio sobre a relação entre a valorização dos saberes locais e dos saberes extralocais dentro de um campo educacional, considera que esse é um processo de enfrentamento de modalidades culturais, são desafios culturais. Logo, as estratégias de enfrentamento são específicas em função das próprias modalidades culturais. Carvalho acredita na criação de sistemas interétnicos que interagem e dialogam, compartilhando aquilo que pode ser pensado, construído de maneira colaborativa.

Carvalho prossegue para afirmar que a legitimidade das políticas para povos indígenas, quilombolas ou quaisquer outros segmentos politicamente minoritários se estabelece como resultado de suas demandas, por meio de seus mecanismos de organização coletiva. As organizações indígenas têm hoje um poder muito grande, o que resulta do devotado trabalho de muitos anos. No entanto, reconheceu, embora haja convergência entre as reivindicações das organizações indígenas e as universidades, há também resistências e preconceitos em relação à criação de cotas ou a qualquer programa que vise reduzir as desigualdades estruturais existentes no país. Defendeu ainda um trabalho interno em cada instituição, não só para garantir uma presença menos desconfortável para os estudantes indígenas, mas também de um plano para alterar esse sistema de relação de forças capaz de combater discriminações e preconceitos.

Em sequência a essas considerações, ela reafirmou que não há um modelo único de formação. Todos os modelos podem ser válidos, pois dependem dos contextos e objetivos que estão sendo propostos. A debatedora apontou para a diversidade de conhecimentos, assinalando que pode ser muito interessante relativizar o universal e o específico. O melhor modelo é aquele que realmente dê conta de todas as experiências. O diálogo é fundamental para reduzir a assimetria, assegurar uma cidadania mais plena para os estudantes e povos indígenas e contribuir para a preservação e reprodução dessa extraordinária diversidade cultural. O desafio, propõe ela, parece ser a manutenção de um processo de complementaridade sem que isso produza prejuízos nem para a universidade, nem para a interação com as áreas (os conhecimentos) de origem.

Durante o debate, foram levantados aspectos relevantes sobre o tema da mesa, entre os quais podem ser citados: 1) a impossibilidade de os índios conseguirem eliminar o bloqueio da universidade sem o apoio interno dos não índios que estão na universidade; 2) a inexistência de dados comparativos entre o ensino médio e o ensino superior, já que os dados no Conselho Nacional de Educação (CNE) não são muito precisos: estima-se que haja cerca de dois mil estudantes indígenas no ensino superior e menos de dois mil no ensino médio; 3) a necessidade de consolidar a implantação do ensino médio indígena, citando o exemplo do Amazonas, que corresponde a quase 30% da população indígena no Brasil e não tem nenhuma política para estimular o ensino médio; 4) a melhoria do diálogo no âmbito das políticas públicas, que é hoje banal e desqualificado. Apesar da inclusão de índios em conselhos e comissões,

o diálogo se mantém assimétrico e pouco eficaz; 5) o reconhecimento da impossibilidade de síntese dos conhecimentos e saberes oriundos de diferentes matrizes culturais, mas a defesa de que sua apropriação seja recíproca; 6) a compreensão de que muitos dos conhecimentos e valores utilizados por pesquisadores e antropólogos foram e são aplicados contra os próprios índios, mas também que o movimento indígena se apropriou desse conhecimento para tornar visível sua luta e seus direitos; 7) o entendimento de que não basta boa vontade para entender os índios, é fundamental ter qualificação apropriada.

Finalizando o debate, Antonio Carlos de Souza Lima propôs que se fizesse um cuidadoso e criterioso levantamento sobre a presença de indígenas em escolas de ensino médio da região de Porto Seguro, o que em si constituiria uma importante medida de ação afirmativa.

### ***Mesa-redonda 2. Organizações indígenas e sistemas de saúde – problemas de gestão e formação: conquistas, experiências e impasse na atenção à saúde indígena<sup>2</sup>***

A mesa foi encarregada de discutir os problemas de gestão e formação relacionados ao sistema de saúde indígena, visando produzir um balanço das experiências, ressaltando as conquistas e identificando os impasses. Os temas mais recorrentes nas exposições dessa mesa foram: 1) exercício do controle social pelos índios por meio da implantação dos conselhos locais e distritais de saúde indígena; 2) não acatamento das deliberações emanadas dos conselhos por parte da Funasa; 3) implantação das equipes multidisciplinares de saúde indígena; 4) atuação insatisfatória das equipes multidisciplinares; 5) criação das funções de agente indígena de saúde (AIS) e agente indígena de saneamento (Aisan); 6) necessidade de assegurar a formação continuada de AISs e Aisans; 7) importância da criação de um curso superior voltado para a saúde indígena que garanta a formação de quadros próprios a cada comunidade indígena.

Carlos Coimbra, coordenador da mesa, observou preliminarmente que a Funasa nunca teve como missão histórica a saúde indígena. Em

---

2 Coordenador: Carlos Coimbra (Abrasco, Fiocruz). Integrantes: Anselmo Tuxá (Conselho Distrital de Saúde Indígena da Bahia), Clovis Ambrósio (Conselho Indígena de Roraima), William Domingues (Conselho Distrital de Saúde Indígena de Altamira), Genival Oliveira Santos (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira). Debatedora: Luiza Garnelo (Fiocruz). Relatora: Marta Timon Frias (UFBA e Anai).

seguida, enfatizou a relevância do protagonismo indígena na formulação de políticas públicas e no exercício do controle social da saúde. O subsistema de saúde indígena baseado na participação ativa dos índios através do controle social abre novas possibilidades de interface e cooperação na gestão dos serviços e na formulação de políticas.

Anselmo Tuxá, primeiro expositor, considerou que houve avanços na saúde indígena na Bahia e no Brasil, principalmente no que se refere à implantação dos conselhos locais e distrital de saúde indígena, assim como das equipes multidisciplinares de saúde indígena (EMDs). A contratação de AISs e Aisans é considerada igualmente positiva por permitir o emprego dos próprios índios na execução do trabalho junto às EMDs. Todavia, ressaltou o fato de que, por motivos variados, em algumas áreas, essas equipes não dão completa cobertura.

No tocante à gestão de recursos financeiros, Anselmo afirmou que os povos indígenas já manifestaram em seus conselhos, inclusive na III e na IV Conferência de Saúde Indígena, que são contrários à municipalização e terceirização dos serviços de atendimento à saúde por entenderem ser esta uma atribuição do governo federal. A municipalização tem ensejado inúmeras dificuldades, principalmente nos municípios em que as relações com o poder público são conflituosas. O grande desafio que as comunidades indígenas enfrentam hoje é, segundo Anselmo, a escassez de recursos destinados à saúde. Como aspecto positivo, ressaltou a atuação do Conselho Distrital de Saúde Indígena da Bahia e do movimento indígena na aprovação de alguns projetos na área da saúde através do Conselho da Iniciativa Comunitária, com recursos do VigiSUS.

Anselmo se reporta ainda à transferência do atendimento da saúde indígena para a Funasa e as dificuldades que permearam essa mudança em razão da relação paternalista que a Funai sempre estabeleceu com os povos indígenas. Dentro desse contexto, o Ministério Público tem atuado de forma relevante como mediador junto a essas instâncias, assegurando-lhes determinados direitos constitucionais. O período compreendido entre 1999 e 2001 foi identificado como o de melhor atuação da Funasa, que, desde então, tem apresentado desempenho declinante. Como exemplo desse declínio, mencionou o sucateamento da frota de veículos e a falta de racionalidade na adoção de procedimentos, o que eleva extraordinariamente os custos.

Clóvis Ambrósio, representante do Conselho Indígena de Roraima (CIR), atua há muitos anos na saúde dos índios, desde a primeira

versão do projeto Rondon (“Integrar para não entregar”), e trabalha no CIR desde a criação da Comissão Intersetorial de Saúde Indígena (Cisi). Como resultado dessas experiências, considera que as organizações indígenas “entraram numa fria” quando assumiram a assistência à saúde. Na ocasião da implantação dos distritos sanitários especiais indígenas (DSEI), o CIR e outras ONGs indígenas fizeram convênio com a Funasa, enfrentando, assim, um desafio para o qual não estavam devidamente preparados. Muitas ONGs não conseguiram manter o convênio, sendo o CIR uma exceção, tendo seu contrato renovado por mais um ano.

De acordo com Clóvis Ambrósio, deveria existir uma equipe multidisciplinar nos polos base, contratada pelas DSEIs. Os gestores e profissionais de saúde contratados, entretanto, não têm perfil para trabalhar com as populações indígenas e não respeitam o controle social exercido pelos índios. Outro ponto destacado se refere à falta de investimentos na formação técnica dos agentes indígenas, que são, efetivamente, as pessoas que fazem o atendimento. Como uma das poucas tentativas de qualificação profissional dos agentes indígenas, citou a realização, em Roraima, de um treinamento de AISs com a ajuda de médicos e enfermeiras que trabalham com os indígenas, no qual os participantes receberam certificados.

No que se refere à educação de nível superior, há propostas concretas que foram levadas à IV Conferência de Saúde Indígena e a vários outros eventos que devem ser aproveitadas na possível elaboração de uma educação superior indígena. Nesse sentido, a formação universitária indígena vai ao encontro das demandas por profissionais indígenas qualificados para atuar em diversas áreas como ensino, saúde e agronomia. De modo geral, considerou que houve avanços na educação porque os professores indígenas passaram a atuar nas aldeias; na área da saúde indígena, considerou ser necessário fazer a mesma coisa, formar profissionais indígenas qualificados.

Por fim, Clóvis Ambrósio avalia que 2006 foi um ano perdido, muitos indígenas morreram. A presidência da Funasa foi avisada que os indígenas do vale do Javari estavam morrendo, mas só se preocuparam em fazer “propaganda bonita”, conferências e eventos em hotéis caros. Usaram como modelo um polo base que funcionava melhor e o colocaram como exemplo, mas a atenção à saúde continuava muito ruim. Concluiu afirmando a necessidade de habilitar os indígenas para trabalhar em prol de seus povos.

William Domingues iniciou sua fala a partir de suas experiências no Conselho de Saúde Indígena de Altamira, município localizado no estado do Pará que abriga nove etnias distribuídas em 15 aldeias. O contato mais intenso dessas etnias com a sociedade não indígena é recente, remontando à década de 1960, em particular à construção da Transamazônica. Nesse mesmo período, inicia-se a atuação da Funai nas áreas de educação e saúde, considerada inexpressiva e fracassada pelo expositor. Domingues destacou a criação da Funasa na década de 1990 para gestão da saúde indígena, ressaltando a falta de qualificação de muitos funcionários do órgão recém-criado para lidar com populações indígenas.

Como aspectos positivos advindos da transferência da responsabilidade pela assistência à saúde indígena para a Funasa, ressaltou a criação e implementação do controle social indígena, ainda que a capacitação de indígenas para o exercício do controle social fosse negligenciada pelos novos gestores, e a criação das funções de AIS e Aisan. Para William, esses dois pontos sofreram impactos negativos devido aos entraves gerados pela precariedade do ensino escolar na região, sobretudo pela falta de apoio do município. As escolas existentes, além de se limitarem à quarta série, pautam suas práticas pedagógicas exclusivamente na língua portuguesa. Essas escolas são bilíngues exclusivamente no aspecto da fala, mas os conteúdos são monolíngues e, portanto, não consideram as especificidades e necessidades de aprendizado das populações indígenas. Na visão de Domingues, a ausência de um ensino diferenciado é um dos grandes entraves para o exercício pleno do controle social e para a formação qualificada dos agentes indígenas de saúde. Dentro desse contexto, considerou de grande importância a proposta da UFBA de implantar um curso superior em saúde indígena visto que oferece a possibilidade de formar profissionais indígenas qualificados para o exercício de suas profissões nas comunidades de origem.

Genival Oliveira Santos iniciou sua exposição a partir de um pequeno apanhado histórico da implantação da Funasa dividido em dois períodos. O primeiro, de 1999 a 2000, corresponde à realização dos primeiros convênios e à estruturação dos DSEIs e dos polos base. Já de 2001 a 2003, começaram as ações dos 10 programas básicos de atenção à saúde indígena. Genival considerou que alguns acontecimentos contribuíram para o fraco desempenho desse novo modelo de gestão da saúde indígena: 1) alta rotatividade e falta de qualificação dos profissionais de

saúde para trabalhar com populações indígenas; 2) idêntico fenômeno no que se refere aos coordenadores regionais da Funasa como resultado de disputas políticas, resultando no comprometimento da organização das políticas de saúde. Desrespeito à autonomia dos conselhos distritais de saúde, enfraquecendo, conseqüentemente, o exercício do controle social; 3) falta de capacidade das organizações indígenas para gerir grandes montantes de recursos e de oferta de capacitação para que técnicos indígenas pudessem fazer a correta aplicação desses recursos.

A proposta da formação superior indígena em saúde, questão central do seminário, veio, de acordo com Domingues, em um momento muito oportuno por haver nas comunidades muitos índios com potencial não aproveitado para treinamento e exercício desse papel. A sua avaliação final é que 2006 foi um ano ruim para a saúde indígena porque não foi feita nenhuma consulta às populações indígenas sobre as decisões que foram tomadas. Conclui por afirmar que se fala frequentemente em democracia, mas as populações indígenas ficam à mercê das decisões daqueles que trabalham com elas.

Luiza Garnelo, debatedora da mesa, ponderou inicialmente sobre a dinâmica do processo de constituição do Subsistema de Saúde Indígena (SSI), afirmando que se cristalizou uma ideia impertinente, de senso comum, segundo a qual o SSI é um sistema paralelo ao Sistema Único de Saúde (SUS). Presume-se ainda que somente agora está ocorrendo a correção do suposto paralelismo, como resultado da municipalização das ações de saúde. Retomando as intervenções dos expositores, a debatedora afirmou que a municipalização dos recursos da saúde indígena, estabelecida como política hegemônica nos últimos anos, tem favorecido uma gestão precária dos recursos por parte das prefeituras, com graves conseqüências para a qualidade dos serviços de saúde prestados às populações indígenas. Para ela, o paralelismo nunca se configurou: o que ocorreu, nos locais onde efetivamente funcionou, foi uma extensão da cobertura, pois as populações indígenas interiorizadas, salvo raríssimas exceções, não tinham atendimento regular.

Outro ponto destacado por Garnelo foi a constante referência ao protagonismo indígena, que, segundo ela, deve ser aperfeiçoado como parte do processo de qualificação de profissionais indígenas. Essa qualificação deve também aprimorar o exercício do controle social, que é um espaço de problematização, planejamento e fiscalização da qualidade da atenção e da aplicação de recursos destinados à saúde. Por último, a



debatedora ressaltou, como ponto recorrente, a necessidade de formação escolar e universitária diferenciada para as populações indígenas, a fim de poderem negociar de forma mais efetiva com a sociedade nacional, e de capacitação dos profissionais que atuam em áreas indígenas.

Ao longo do debate, foram levantados aspectos relevantes sobre o tema da mesa, dentre os quais podem ser destacados: 1) as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes indígenas nas universidades; 2) a importância das experiências e relatos referentes ao protagonismo indígena para a construção progressiva de uma formação universitária indígena em saúde; 3) a necessidade de estabelecer com clareza o perfil do profissional indígena que se deseja formar; 4) a sociodiversidade indígena no país como ponto a não se perder de vista no debate sobre a formação sanitária.

### ***Mesa-redonda 3. Conhecimentos indígenas e saúde – desafios e experiências da formação pessoal<sup>3</sup>***

Esther Jean Langdon iniciou com o relato sobre participação em pesquisa realizada sobre a experiência dos agentes indígenas de saúde em Santa Catarina que tinha por objetivo avaliar duas questões: o papel do agente, enfocando sua atividade de mediação entre saberes tradicionais e biomédicos, e sua capacitação/formação profissional. Além da escassez de trabalhos acadêmicos sobre o tema, a realização da pesquisa se justificava pela possibilidade que apresentava de alcançar melhor compreensão das especificidades culturais presentes na atenção à saúde indígena. A partir dos relatos coletados, Langdon destacou que a hierarquização dos papéis dos profissionais de saúde limitava a atuação dos agentes à simples mediação entre a população e outros profissionais de saúde. Esse fato produzia frustrações para a comunidade, que esperava deles uma atuação médica, e para os próprios agentes de saúde, que não se conformavam em desempenhar o papel limitado e ambíguo de mediador.

No que diz respeito à capacitação e formação profissional, Langdon ressaltou que, não obstante a ausência de uma política de formação profissional continuada, muitos agentes buscaram, por conta própria,

---

3 Coordenadora: Carla Teixeira (UnB). Integrantes: Esther Jean Langdon (UFSC), Tânia Maria Ferreira (VigiSUS), Carmen Lucia da Silva (UFMT), Ruy Souza (UFRR), Nadia Heusi (UCDB), Fábio Bandeira (UEFS), Paulo Roberto Abreu Bruno (Fiocruz), José Cirilo (cacique geral do estado do Rio Grande do Sul). Debatedora: Maria Hilda Baqueiro Paraíso (UFBA). Relatora: Marta Timon Frias (UFBA e Anaí).

profissionalização em cursos oferecidos por faculdades particulares. A expositora destacou ainda que qualquer proposta de formação universitária indígena deve levar em consideração a concessão de bolsas que assegurem a permanência do aluno no curso.

Tânia Maria Ferreira apresentou o programa de bolsas para estudantes indígenas criado em 2006 a partir do projeto VigiSUS. Esse programa piloto contemplou 30 estudantes universitários da área de saúde de diferentes estados com bolsa de R\$ 900,00. Ela destacou ainda que o principal objetivo é fomentar políticas públicas de acesso e manutenção de estudantes indígenas no ensino superior, além de promover a formação de recursos humanos capacitados para atuação em comunidades indígenas. A distribuição das bolsas é concomitante ao estabelecimento de parcerias com as universidades, que devem estabelecer critérios específicos para o acesso do estudante indígena ao benefício e apresentar uma proposta de acompanhamento pedagógico diferenciado para os bolsistas.

Carmen Lucia da Silva realizou importante apresentação sobre o programa de acompanhamento de estudantes indígenas da UFMT. O programa é constituído por três eixos norteadores: 1) sensibilidade à demanda dos povos indígenas do estado; 2) reflexão e diálogo contínuo entre os segmentos envolvidos, principalmente com os estudantes indígenas; 3) fundamentação no projeto de pesquisa intitulado “Diversidade cultural: impactos, impasses e desafios das políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFMT”.

Em seguida, foram elencadas as atividades desenvolvidas pelo programa: 1) realização de reuniões internas e externas com o intuito de garantir apoio à continuidade do programa; 2) visita monitorada aos alunos ingressantes; 3) visita às comunidades de origem para apresentar o programa à população indígena e incentivar o retorno dos estudantes às suas comunidades após a conclusão do curso; 4) organização da recepção dos calouros indígenas e sensibilização de professores, funcionários e estudantes; 5) realização de seminários, oficinas, cursos de extensão e atualização com enfoque na questão indígena, em particular na formação profissional na área de saúde.

Foi ainda destacada, como principal atividade desenvolvida pelo programa, a realização do processo seletivo específico e diferenciado a partir da oferta de seis bolsas pelo VigiSUS e da criação de vagas suplementares pela UFMT. A concessão das bolsas e das vagas suplementares

foi feita sob a exigência de que se estabelecesse um programa de acompanhamento acadêmico dos estudantes indígenas. Nesse sentido, foi criada uma comissão interinstitucional e interdisciplinar, com ampla representação estudantil, com a finalidade de propor e acompanhar o programa de inclusão desses estudantes na universidade.

O processo seletivo diferenciado foi realizado em duas fases: (1) prova de conhecimentos gerais e redação e (2) prova oral sobre conteúdo específico. Esta última foi realizada a partir do sorteio de temas relacionados à antropologia e à saúde. Para cada tema sorteado havia um texto de apoio na área de antropologia da saúde, o qual o estudante deveria ler e, em seguida, debater com os arguidores a partir das possíveis relações a serem estabelecidas entre o conhecimento de seu povo e o conhecimento científico da universidade. Durante o debate, os arguidores buscaram identificar o motivo de escolha do curso e a forma como pretendiam levar o conhecimento adquirido à comunidade de origem.

Apesar dos avanços mencionados, a expositora destacou algumas dificuldades representadas por: 1) ausência de uma política pública específica para o ensino superior indígena; 2) falta de recursos financeiros; 3) falta de espaço físico e institucional com infraestrutura adequada; 4) necessidade de realizar um diagnóstico do ensino médio indígena; 5) lacuna entre a educação diferenciada do ensino médio e as exigências da formação graduada na universidade.

Ruy Souza abordou em sua exposição as diretrizes curriculares no ensino médico e a experiência da introdução dessas diretrizes na Escola de Medicina da UFRR. Na primeira parte de sua fala, assinalou que as diretrizes curriculares atuais são fruto do movimento de reforma sanitária ocorrido na década de 1980 e apresentam como principal característica maior preocupação com questões comunitárias. Entre suas características, destacam-se: 1) formação do profissional médico pautada por postura crítica e contextualizada com as demandas sociais, capacitando-o a se comunicar de forma compreensível com os pacientes e desempenhar um papel ativo; 2) mudança do perfil do médico a partir de uma formação humanista e generalista e prática profissional focada na saúde e não na doença, ou seja, na prevenção; 3) sintonia com o modelo de atenção à saúde preconizado pelo SUS. As principais tendências norteadoras do ensino médico preconizado por essas diretrizes são: aprendizado centrado no aluno, ensino integrado e currículo voltado para a comunidade.

Em seguida, ele apresentou um pouco da história da Escola de Medicina da UFRR, criada em 1994, destacando a transformação curricular realizada a partir das tendências estabelecidas pelas diretrizes curriculares do ensino médico. As principais mudanças apontadas por Souza foram a adoção de módulos integrados em vez de disciplinas, fim dos departamentos, adoção do ambiente tutorial como principal cenário pedagógico e educação baseada na comunidade em vez do hospital. Apesar dessas modificações, a maioria dos formandos continuou a privilegiar o exercício de especialidades médicas e menos de 1% optou pela medicina comunitária. Para entender essa continuidade, foi realizada uma avaliação sobre o perfil dos candidatos ao curso que revelou que a maioria dos aprovados pertencia aos estratos socioeconômicos mais elevados, contribuindo, assim, para a falta de diversidade entre os alunos. A melhor maneira de alterar esse quadro e garantir a formação de profissionais orientados para o trabalho em comunidade seria, segundo o expositor, selecionar candidatos originários dessas comunidades.

Para tanto, foi criado o programa de seleção de candidatos dos povos indígenas do curso de Medicina da UFRR, que, como ressaltou Souza, não era uma resposta à questão das cotas, mas uma procura pelo melhor candidato. Esse programa tem como características principais: 1) criar uma alternativa à prova de múltipla escolha, que avalia somente o conhecimento factual; 2) avaliar não apenas os aspectos cognitivos, mas também habilidades e atitudes; 3) priorizar critérios de validade e confiabilidade da avaliação. A seleção é dividida em três fases: indicação pela comunidade dos candidatos; pré-seleção por meio de uma redação; avaliação através da metodologia ativa de aprendizado. Essa metodologia, desenvolvida ao longo de seis encontros, consiste num treinamento prévio dos candidatos, divididos em pequenos grupos, sobre estratégias de abordagem de problemas, seguido da proposição de um problema efetivo para o qual dispõem de 48 horas para levantar referências e apresentar solução. Ao longo desse processo, cada grupo conta com a participação de um facilitador não envolvido na avaliação. A avaliação, por sua vez, foca a capacidade de comunicação, utilização de conhecimento prévio e transferência (conceito cognitivo que se refere à capacidade do indivíduo de aplicar aquilo que aprende na vida cotidiana).

Para o acompanhamento dos estudantes indígenas, foi criado um programa de mentoria no qual pequenos grupos se reúnem quinzenalmente

com o mentor, um médico, que conta com o apoio de uma psicopedagoga. A mentoria tem por objetivos: discutir questões sobre o profissionalismo; utilizar um processo reflexivo de aprendizado na comunidade; realizar estágios e internato em saúde indígena.

Nádia Heusi, a partir da possibilidade de se criar um curso superior em saúde específico para indígenas, levantou questões acerca dos conteúdos do curso e da atuação profissional. Inicialmente, indagou sobre o tipo de profissional que se pretende formar: um profissional para atuar em comunidades indígenas, contextos urbanos ou em ambos? Considerando a última possibilidade, chamou atenção para a irredutibilidade entre os conhecimentos indígenas sobre saúde, doença e cura, que incluem aspectos sociais e cosmológicos, e aqueles provenientes da tradição ocidental, marcados por uma tendência unilinear que exclui a dimensão social e a cosmológica da experiência da doença. Daí emerge um dos desafios para a criação de um curso superior indígena em saúde: como estabelecer um diálogo entre essas duas tradições?

Para Heusi, as possíveis soluções para esse desafio devem considerar dois pontos fundamentais: 1) o limite imposto pela própria forma de delimitar o que são problemas de saúde, pois, em última instância, o subsistema de saúde é orientado pela perspectiva biomédica; 2) fomentar o diálogo entre formadores e estudantes indígenas com o objetivo de estabelecer relações complementares entre formas de conhecimento diversas. Por fim, a expositora levantou um segundo desafio relativo à interação entre os profissionais formados e especialistas tradicionais, salientando a relevância ética e política da atuação conjunta a partir da experiência dos agentes indígenas de saúde.

Fábio Bandeira priorizou em sua fala reflexões sobre a filosofia do ensino e da educação, relacionando-as com algumas discussões suscitadas ao longo do seminário. O primeiro ponto abordado foi o dos modelos possíveis de formação universitária indígena em saúde: 1) educação diferenciada voltada exclusivamente para a população indígena; 2) educação não diferenciada com sistema de cotas ou ingresso diferenciado, na qual os estudantes indígenas compartilham o mesmo espaço de ensino e aprendizagem com outros segmentos sociais. Cada modelo coloca desafios diferentes com os quais as instituições universitárias devem lidar ao optar por um ou outro.

No modelo de educação não diferenciada, enfatiza, o conhecimento científico acumulado é a referência, sobretudo nas áreas de saúde. Um aluno que entra em um curso baseado nesse modelo encontra barreiras cognitivas, isto é, a necessidade de aprender conhecimentos que não estão necessariamente inseridos na lógica de sua visão de mundo. Para melhor compreender as relações entre educação e multiculturalidade, o expositor apresentou duas teorias sobre educação. A primeira, denominada universalismo epistemológico, é hegemônica nos meios acadêmicos e defende a necessidade de uma mudança conceitual, isto é, o aluno, ao entrar na universidade, deve substituir os conceitos que traz de sua experiência anterior por conceitos científicos, os únicos realmente válidos. A segunda teoria é a do perfil cognitivo, proposta por Bachelard, segundo a qual a mente humana é estruturada de forma a acomodar ideias que não são necessariamente coerentes e que são significativas para determinados contextos. Essa última teoria, condizente com a proposta de multiculturalidade educacional, corrobora a possibilidade de uma formação universitária universalizante na qual os estudantes indígenas tenham acesso ao conhecimento científico relacionado à biomedicina sem necessariamente substituir seus conhecimentos e valores, permitindo sua combinação e uso em contextos distintos. Adotando essa última proposta, Fábio defendeu que a formação universitária indígena em saúde deve fornecer os meios que possibilitem ao estudante realizar essa reflexão de maneira explícita, isto é, favorecer a descoberta de que não é necessário abandonar suas ideias de saúde e doença em favor daquelas preconizadas pela biomedicina.

Paulo Roberto Abreu Bruno fez um balanço de suas experiências no âmbito da formação de agentes indígenas entre 1989 e 2004, principalmente entre os tikuna, e, posteriormente, como coordenador administrativo do Distrito Sanitário de Saúde Indígena do Alto Solimões. Em seguida, observou que as práticas pedagógicas adotadas nos cursos de formação são caracterizadas pela invisibilidade e inferioridade do aprendiz, ou seja, pelo modelo de “educação bancária” que desconsidera o aluno como interlocutor ativo no processo de transmissão do conhecimento. Nesse sentido, elencou algumas questões que devem ser consideradas na formulação de uma proposta de educação superior indígena: (1) Como selecionar e que critérios adotar para construir um *corpus* de conhecimentos necessários para a formação superior indígena em saúde?

(2) Quais são os conhecimentos necessários para isso? (3) Que lógica será adotada na seleção desses conhecimentos, a racional ou as múltiplas formas de pensar das diferentes etnias? Ressaltou ainda que, para responder essas questões, se deve considerar que não existe uma separação clara entre “pensamento do branco” e “pensamento do índio”.

Na segunda parte da exposição, argumentou ser necessário adotar uma visão integrada do corpo que o conceba a partir das múltiplas relações com o mundo da vida. A concepção relacional do corpo permite identificar problemas de saúde que, muitas vezes, são elididos quando se adota a perspectiva do corpo como entidade isolada. Entre esses problemas, enfatizou aqueles relacionados ao ambiente, o espaço ocupado pelas populações indígenas, tais como: 1) propagação de resíduos sólidos em locais onde não existe coleta de lixo; 2) proliferação de substâncias contaminantes derivadas principalmente de pilhas e baterias; 3) destinação e/ou tratamento dos esgotos sanitários domésticos; 4) criação de animais. Ademais, acrescentou, outros problemas de saúde correlatos, como o consumo excessivo de açúcar, gordura e sal provenientes de alimentos industrializados (dada a escassez de alimentos naturais), o alcoolismo e tabagismo e o consumo descontrolado de medicamentos alopáticos e/ou industrializados.

José Cirilo enfatizou a importância dos índios mais velhos, em particular os líderes religiosos, na transmissão dos saberes e na manutenção da tradição cultural. Destacou a especificidade da concepção indígena de saúde, que privilegia a dimensão holística e relacional da experiência da doença. Por isso, afirmou que qualquer proposta de formação indígena na área de saúde deve respeitar e incluir as particularidades culturais de cada comunidade, inclusive o papel e a autoridade dos mais velhos. Nesse sentido, em qualquer nível, para ser diferenciada, a educação não pode se sobrepôr aos modelos tradicionais de produção e transmissão de conhecimento, ao contrário: deve incorporá-los de forma a reforçar e fortalecer a própria cultura indígena.

Em sequência à exposição, a debatedora da mesa, Maria Hilda Paraíso, ressaltou a riqueza e diversidade de relatos e experiências apresentadas pelos participantes e, por isso, optou por destacar alguns tópicos recorrentes nas falas para, em seguida, formular uma única questão para debate. Os tópicos enfatizados foram: 1) dificuldades para garantir uma permanência qualificada dentro da universidade; 2) necessidade de

humanização da prática médica; 3) desafios relativos à incorporação da diversidade, tanto entre índios e não índios quanto entre sociedades indígenas, na proposta de uma educação superior indígena; 4) importância do diálogo e da interdisciplinaridade na construção de conteúdos para o ensino; 5) fortalecimento das culturas indígenas. Após essa breve sistematização, Maria Hilda apresentou a seguinte pergunta: qual a proposta concreta, a partir das experiências vivenciadas, para a construção de uma política de formação universitária indígena em saúde?

Durante o debate, foram registradas algumas intervenções que merecem ser destacadas, uma vez que representam importantes argumentos no que se refere à abordagem e ao tratamento a ser dado às questões em discussão:

1. Independentemente do modelo de educação adotado, é importante que seja valorizado o conhecimento prévio do aluno, sem, com isso, adotar qualquer forma de equivalência epistemológica.
2. A construção de um curso superior indígena em saúde deve ser pautada pelas formações e experiências prévias, como as dos gerentes de distritos sanitários indígenas e agentes indígenas de saúde.
3. Como será possível compatibilizar e sistematizar conhecimentos indígenas e não indígenas tendo em vista que o material bibliográfico utilizado é predominantemente de origem acadêmica?
4. Como compatibilizar uma formação profissional com uma formação política pensando no retorno do profissional à comunidade?

## **Palestras: experiências e propostas**

### ***Palestra 1. Formação de pessoal em saúde coletiva em contextos nacionais múltiplos – Virgínia Hortale (Fiocruz)<sup>4</sup>***

Virgínia Hortale iniciou a palestra apresentando o Anteprojeto de Lei da Educação Superior e selecionando os artigos mais relevantes. O artigo 3º estabelece o objetivo da educação superior de qualificar profissionais cujas habilitações

---

4 Mesa coordenada por Luiza Garnelo (Fiocruz).



[...] estejam especificamente direcionadas ao atendimento de necessidades do desenvolvimento econômico, social, cultural, científico e tecnológico regional, ou de demandas específicas de grupos e organizações sociais, inclusive do mundo do trabalho, urbano e do campo, voltados para o regime de cooperação.

O artigo 21 estabelece os critérios para a organização dos cursos de graduação, que pressupõem dois momentos: 1) estudos de formação geral, de natureza humanística e interdisciplinar e que inclui estudos preparatórios para os períodos posteriores de formação e orientação para a escolha de carreira profissional; 2) estudos de formação profissional, realizados em campo do saber específico de acordo com a estrutura curricular estabelecida pela instituição.

O artigo 22, voltado para a estruturação dos períodos de formação mencionados, diz que “as disciplinas ou atividades oferecidas pelas universidades serão agrupadas em conjuntos de disciplinas ou atividades de formação geral e de disciplinas ou atividades de formação profissional”.

Já de acordo com o artigo 28, a cada cinco anos, as instituições de educação superior devem elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), apresentando as perspectivas de evolução da instituição no período de vigência do plano; o projeto pedagógico da instituição e o projeto de desenvolvimento regional e local da instituição, que atenda

[...] às necessidades do desenvolvimento econômico, social, cultural, científico e tecnológico nacional e regional, em especial pelo estudo e elaboração de temáticas regionais; às demandas específicas de grupos e organizações sociais, inclusive do mundo do trabalho, urbano e do campo e integre-se com a sociedade, em especial com as populações de seu entorno ou área de influência.

Em seguida à apresentação desses extratos da legislação, Hortale formulou duas questões para as quais considera ainda não haver resposta adequada: (1) Que estratégias estão sendo elaboradas, no curto e médio prazo, para poder viabilizar essas mudanças, particularmente na estrutura curricular das universidades brasileiras? (2) Como implementar essas estratégias em um contexto marcado, desde o final do século XX, por três tipos de crises: crise de hegemonia que se traduz pela contradição entre elitismo e massificação; crise de legitimidade, com a consequente exigência de igualdade de oportunidade de acesso das classes populares;

crise institucional, que contrapõe a autonomia da universidade à submissão a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial.

Em continuidade a essas questões, Hortale indicou quatro desafios a enfrentar. O primeiro consiste em ter clareza que a formação universitária em um mundo globalizado e em transformação constante requer um profissional com um conjunto de conhecimentos e atitudes (competências) necessárias para desenvolver seu trabalho de forma independente e flexível. Nesse sentido, a universidade deve rediscutir o atual modelo de formação e, além de procurar modificar seus métodos de gestão, também modificar seus métodos de ensino para garantir ao aluno o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais que lhe permitam enfrentar de forma criativa os problemas relacionados ao seu campo de atuação.

O segundo desafio a ser enfrentado é o fato de que, atualmente, a formação que se exige do professor se restringe ao conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico) da disciplina a ser ensinada. Pouco se tem exigido em termos pedagógicos. O desafio que daí emerge é o de dar condições ao professor para ousar inovar as práticas pedagógicas em sala de aula (a exemplo de discussões de casos, seminários etc.) ou fora dela (tais como visitas, excursões, uso de ferramentas de EaD etc.), pondo em ação outras competências que vão além dos limites do conhecimento aprofundado e especializado e da aquisição de habilidades necessárias ao desenvolvimento de pesquisas de modo a construir, de forma compartilhada com os alunos, o conhecimento a partir dos questionamentos e das múltiplas leituras da realidade. No que se refere à relação dos alunos com os professores, um estudo realizado no ano 2000 em três universidades do Rio de Janeiro identificou que o professor ainda é considerado um transmissor de conhecimentos em vez de um construtor ativo do conhecimento; sendo, assim, aquele que utiliza com segurança os recursos didáticos e que dosa os conteúdos de acordo com o nível da turma por meio de uma sequência lógica.

O terceiro desafio apontado por Hortale é justamente romper com a tradição de conceber o professor como principal fonte do conhecimento e, com isso, possibilitar a criação de ambientes alternativos de aprendizagem nos quais ele possa atuar como orientador da reflexão, individual ou em grupo, dos problemas ou casos estudados, levando em consideração diferenças culturais e sociais que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos.

O quarto e último dos desafios apontados se refere à estrutura curricular, sobre a qual se coloca o desafio de articular, de forma dinâmica, trabalho e ensino, prática e teoria por meio do que é denominado por alguns educadores “currículo integrado”. Essa opção permite: 1) integrar ensino e prática profissional, teoria e prática; 2) buscar soluções específicas e originais para diferentes situações; 3) integrar ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última; 4) integrar professor e aluno na investigação e busca de esclarecimentos e propostas; 5) adaptar o ensino a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

O ponto explorado em seguida pela expositora focaliza os princípios das diretrizes curriculares para os cursos de graduação: 1) assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos e na especificação das unidades de estudo a serem ministradas; 2) indicar os campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas; 3) incentivar uma sólida formação geral, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 4) estimular práticas de estudo independente visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 5) encorajar o aproveitamento do conhecimento, das habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; 6) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.

Com relação aos objetivos e metas das diretrizes, destacou: 1) conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos a partir da explicitação das competências e habilidades que se deseja desenvolver através da organização de um modelo pedagógico capaz de se adaptar à dinâmica das demandas da sociedade; 2) propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno; 3) otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização de cursos; 4) contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional.

Na parte final de sua fala, Hortale justificou a criação de um curso de graduação na área da saúde coletiva alegando uma carência de formação interdisciplinar no nível de graduação que seja orientada para a saúde (e não para a doença) e que capacite profissionais para atuar na promoção da saúde (e não na prevenção e no tratamento de doenças). Como exemplo, citou o curso de Administração: Sistemas e Serviços de Saúde da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, que tem por objetivo formar profissionais habilitados a construir, analisar e gerenciar sistemas administrativos, especialmente os dos serviços de saúde, capacitados para organizar e coordenar ações essenciais à implementação de sistemas regionais e municipais de saúde no âmbito do SUS. Como resultado dessa formação, ao finalizar o curso, o estudante estará capacitado a atuar no planejamento, na execução e avaliação de sistemas administrativos de saúde pública e privada, bem como participar ativamente no desenvolvimento de políticas públicas na área da saúde.

***Palestra 2. Formação de sanitaristas em nível de graduação: a experiência da Universidade Federal da Bahia – Lígia Rangel (ISC-UFBA)<sup>5</sup>***

Lígia Rangel deu início a sua palestra esclarecendo que estava representando o Instituto de Saúde Coletiva da UFBA para apresentar uma proposta de formação de sanitaristas em nível de graduação que foi elaborada por uma comissão indicada pela congregação do ISC. Seu principal argumento com relação à importância da proposta é a existência de expressiva demanda por profissionais de nível superior com a devida capacitação para lidar com o processo de descentralização e consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e que disponham de competências para enfrentar os desafios da construção de novos modelos de atenção à saúde. Considerou também o potencial apoio político e institucional favorável à implementação de experiências destinadas a superar o nó crítico da formação de pessoal em saúde, já que atende a demandas do Ministério da Saúde, da Associação Brasileira de Saúde Coletiva e da UFBA/Universidade Nova. Fortalece ainda seu argumento afirmando que o curso de graduação em Saúde Coletiva tem significado estratégico para a consolidação do projeto de desenvolvimento institucional do campo da saúde coletiva nas universidades.

---

5 Mesa coordenada por Luiza Garnelo (Fiocruz)

Rangel destacou a importância de uma oficina realizada no ano de 2002 em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Ministério da Saúde ao longo da qual se analisou a pertinência da criação de um curso de graduação em Saúde Coletiva considerando o desenvolvimento conceitual da área de saúde coletiva, a experiência acumulada no processo de reforma sanitária do sistema de saúde no Brasil e, especialmente, a tendência de mudança dos modelos de atenção à saúde.

Em seguida, a palestrante elencou os marcos de referência e diretrizes curriculares norteadores da proposta do ISC: 1) conhecimento do processo de trabalho das equipes de saúde; 2) perspectiva crítico-transformadora das práticas instituídas no âmbito dos serviços de saúde; 3) função estratégica das opções pedagógicas para direcionar modelos e práticas de atenção à saúde; 4) as opções pedagógicas devem abandonar a ideia de educação como instrução para trabalhar com a ideia de educação para a ação transformadora em contextos complexos e mutantes; 5) necessidade de desencadear processos de educação participativa que considerem a experiência pessoal e local, valorizem as possibilidades infinitas de aprendizagem compartilhada e contribuam para a redefinição dos papéis de professor e aluno, permitindo que novos conhecimentos sejam gerados na interação grupal.

Sobre o perfil do profissional egresso da graduação em Saúde Coletiva, Rangel afirmou que se espera a formação de sujeitos eticamente comprometidos com os princípios do direito à vida, da equidade em saúde e da democracia social, capazes de desenvolver ações de saúde coletiva no âmbito de sistemas de saúde, especialmente no nível da atenção básica e de comunidade, orientadas para a transformação dos modelos de atenção à saúde e das práticas de saúde em consonância com os princípios e diretrizes do SUS. Essa formação deve ser pautada por eixos estruturantes ou áreas temáticas que delineiam o processo de conformação da identidade do profissional a ser formado, constituídos de: 1) análise e monitoramento da situação de saúde; 2) formulação, planejamento, gestão e avaliação de políticas, programas e sistemas de serviços de saúde; 3) gerenciamento de processos de trabalho coletivo em saúde; 4) promoção da saúde e prevenção de riscos e agravos à saúde; 5) ética em saúde coletiva (tema transversal); 6) investigação científica aplicada à saúde (tema transversal).

Por último, a palestrante convidou os participantes do seminário a pensar na possibilidade de fazer um curso piloto de graduação em Saúde Coletiva voltado para populações indígenas aproveitando as potencialidades abertas pela implantação do projeto Universidade Nova.

***Palestra 3. O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) na UFBA, 2006 – Maria Hilda Baqueiro Paraíso (UFBA)***

Maria Hilda Paraíso apresentou um breve histórico das políticas afirmativas da UFBA, apontando os critérios adotados para concessão de vagas a índios aldeados: 1) autoidentificação; 2) declaração da comunidade reconhecendo o futuro estudante como membro e afirmando o interesse na sua formação profissional, bem como no seu retorno à comunidade; 3) dois estudantes por curso, originários de escola pública, que obtiveram médias acima do ponto de corte. Salientou que, no momento inicial da implantação das cotas, nem a UFBA nem a Funai dispunham de recursos específicos para apoiar a permanência dos estudantes indígenas ingressantes.

No ano de 2006, a UFBA apresentou projeto elaborado em conjunto com os próprios estudantes ao Prolind denominado Povo Pataxó em Luta pela Educação Superior, pois os três estudantes que ingressaram eram pataxó. O projeto foi estruturado a partir da seleção de um professor orientador em cada curso (Letras, Artes Plásticas e Agronomia), responsável pelo acompanhamento dos estudantes, e da elaboração de um conjunto de atividades e oficinas a ser realizado nas comunidades de origem para garantir a circulação dos saberes e fortalecer o vínculo estudante-comunidade. A partir daí, foram desenvolvidos três subprojetos: 1) Letras, sobre a temática da variação linguística entre os pataxó, que incluía a realização de oficinas de redação com alunos e professores indígenas; 2) Artes Plásticas, sobre tipografia, iconografia das técnicas e materiais de produção, com realização de oficinas de artes que envolviam atividades com barro, técnica de tecelagem e produção de tintas naturais, vernizes e embalagens; 3) Agronomia, sobre práticas em saúde, identificação de plantas medicinais, registro de bibliografia e da tradição oral, com realização de oficina de capacitação de interessados em atuar e fornecer mudas para as aldeias pataxó.

A palestrante destacou algumas das dificuldades enfrentadas na implementação do projeto, bem como possíveis soluções: 1) dificuldades no repasse contínuo de recursos financeiros, que devem ser minimizadas por meio da busca de novas formas de financiamento e de parcerias nacionais e internacionais; 2) falta de equipamentos e outros materiais permanentes; 3) problemas de deslocamento; 4) dificuldades de compatibilizar datas para atividades envolvendo os membros da UFBA e das comunidades; 5) maneira de visibilizar a presença indígena na universidade.

Na última parte de seus comentários, Paraíso ressaltou a importância de serem definidas e formuladas políticas específicas visando garantir a permanência de estudantes indígenas que cursam faculdades privadas. Argumentou ainda que uma possível alternativa a ser considerada é o estabelecimento de acordos por meio dos quais as universidades públicas viabilizem a transferência dos interessados que se qualifiquem por meio do aproveitamento de vagas residuais ou daquelas destinadas a cotistas que não tenham sido preenchidas.

## **Grupos de trabalho: discussões temáticas e encaminhamentos**

### ***Grupo de trabalho 1. Conhecimentos tradicionais indígenas e biomedicina – alternativas à participação indígena na gestão de saúde<sup>6</sup>***

A discussão no GT teve como eixos organizadores alguns aspectos centrais sobre a diversidade de conhecimentos em saúde, sugerindo e traçando princípios e diretrizes fundamentais a serem contemplados pelo planejamento e elaboração dos currículos dos cursos, representados por:

1. Princípios e diretrizes gerais para uma formação universitária indígena:

- a. Área de formação: atenção e gestão em saúde.
- b. Público-alvo: indígenas e não indígenas nos cursos de graduação de saúde já existentes.

Bases teórico-metodológicas e conceituais para essa formação:

- a. Considerar que os conhecimentos tradicionais ampliam o conceito de saúde ao articular indivíduo e coletividade, corpo individual e social, corpo e ambiente.

---

6 Coordenadora: Maria Teresa Santana (UFBA); relator: Fábio Bandeira (UEFS).

- b. Garantir que os conteúdos curriculares contemplem o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e biomédicos, reconhecendo seus limites, e estabeleçam uma relação sujeito-sujeito na construção do conhecimento e na escuta qualificada do outro.
  - c. Garantir que a biomedicina não seja a referência única da validação dos conhecimentos em saúde.
2. Sugestões de conteúdos para os componentes do currículo dos cursos:
- a. História da medicina, etnografias médicas;
  - b. Sistemas éticos e filosóficos, incluindo a bioética;
  - c. Teorias biomédicas e das tradições indígenas;
  - d. Antropologia médica e da saúde;
  - e. Etnologia indígena;
  - f. Saúde indígena;
  - g. Modelos de gestão em saúde;
  - h. Políticas públicas de saúde;
  - i. Legislação e políticas indigenistas.
3. Política pedagógica geral:
- a. Estratégias didático-pedagógicas que valorizem a prática e a discussão de problemas.
  - b. Desenvolvimento de projetos de pesquisa e estágios nas aldeias por equipes formadas por estudantes indígenas e não indígenas com avaliação continuada da comunidade.
4. Gestão: em face do modelo de gestão vigente no país, o grupo concluiu que há pouco espaço de aplicação dos conhecimentos tradicionais. Tal modelo tem valorizado unicamente aspectos contábeis, instrumentais e articulações políticas nem sempre transparentes.



## **Grupo de trabalho 2. Educação superior de indígenas e saúde – problemas e alternativas<sup>7</sup>**

As discussões no grupo se centraram em torno de dois eixos temáticos. Em um primeiro momento, os estudantes indígenas relataram suas experiências de inserção e manutenção nos cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Educação Física com o objetivo de caracterizar as particularidades e estabelecer os elementos para uma proposta pedagógica de educação superior em saúde.

Foram apontados como problemas vivenciados na inserção: 1) inadequação do processo seletivo atual; 2) preconceitos referentes a identidade e a capacidade intelectual. Já em relação à manutenção, as dificuldades relatadas foram: 1) fixação de residência; 2) recursos materiais – didáticos (livros, computadores etc.) e para o exercício das atividades inerentes à profissão (equipamentos e insumos); 3) estrutura curricular: conflito das lógicas de conhecimento, como articular os conhecimentos da lógica biomédica com os conhecimentos das comunidades, ensino médio deficitário.

Foram apontadas algumas alternativas com vistas a viabilizar o ingresso, a permanência e participação plena de estudantes indígenas nas universidades: 1) processos seletivos diferenciados, a exemplo daqueles desenvolvidos pela UFMT e UFRR; 2) moradias coletivas que fomentem o compartilhamento de experiências e o estabelecimento de vínculos entre os estudantes; 3) garantia de recursos financeiros para fixação de residência; 4) articulação entre os conhecimentos por meio da implementação de projetos (pesquisa, extensão e outros) que propiciem o vínculo com as comunidades; 5) criação de disciplinas ou conteúdos básicos (química, física, biologia) para equalizar os conhecimentos dos alunos indígenas e reduzir dificuldades na relação ensino-aprendizagem.

No segundo momento, as discussões se centraram na proposta de um curso de graduação em Saúde Coletiva e em subsídios para um projeto

---

7 Coordenadora: Eliana Diehl (docente da UFSC). Mediadoras: Virginia Hortale (Fiocruz) e Lígia Rangel (docente do ISC-UFBA). Participantes: Thales Oliveira Pankararu (estudante de Medicina da UFBA); João Bernardo Júnior (estudante de Educação Física da UFBA); Jonas Welton Oliveira (estudante de Enfermagem da Faculdade Mauricio de Nassau, PE); Fabíola Carvalho (Núcleo Insikiran/UFRR); Jacques Gauthier (bolsista Fapesb); Josinaldo da Silva (estudante de Medicina da UnB). Relatores: Rafael Losada (mestrando no PPGA/UFBA) e Luiza Garnelo (pesquisadora da Fiocruz Amazônia e docente da Ufam).

pedagógico direcionado a estudantes indígenas inseridos nos cursos de graduação em Saúde em universidades que não dispõem de projetos específicos.

Em relação ao curso de graduação em Saúde Coletiva, a base de referência para as discussões foram as competências propostas pelo projeto da UFBA. Em termos gerais, as competências previstas no curso da UFBA, que não foi pensado originalmente para a formação de estudantes indígenas, preveem capacidade e habilidade de atuar politicamente em defesa da saúde e da mudança social em prol da redução de desigualdades; a atuação interdisciplinar e a predisposição para a inovação; a flexibilidade e a capacidade de atuar criativamente em processos socio-políticos e comunitários.

Mais detalhadamente, a proposta pedagógica está estruturada em quatro eixos organizativos: 1) análise e monitoramento de situações de saúde; 2) formulação, planejamento, gestão e avaliação de políticas, programas e sistemas de serviços de saúde; 3) gerenciamento de processos de trabalho coletivo em saúde; 4) promoção da saúde e prevenção de riscos e agravos à saúde.

As competências específicas a serem adquiridas a partir desses eixos pedagógicos podem ser descritas como: 1) capacidade de analisar contextos político-institucionais em saúde, manejar indicadores de monitoramento de situações de saúde e tecnologias e metodologias participativas em educação de profissionais e junto às comunidades; 2) exercitar a luta por direitos coletivos à saúde; 3) manejar técnicas e desenvolver estratégias de planejamento e programação em saúde; 4) gerenciar sistemas e serviços de saúde; 5) executar ações de vigilância epidemiológica e sanitária e desenvolver ações e estratégias participativas de promoção à saúde.

Um curso de graduação em Saúde Coletiva com inserção de estudantes indígenas deve ter como eixos estruturantes os seguintes pontos: 1) conteúdos específicos; 2) temas transversais: ética em saúde coletiva e investigação científica aplicada à saúde. Foi sugerida a inserção de mais um tema transversal, política e história indígena, e o redimensionamento do tema “ética em saúde coletiva” para “ética, interculturalidade em saúde coletiva e saúde indígena”. Recomendou-se também uma ampliação de enfoques ambientais e sua relação com a saúde por ser considerado um tema altamente relevante no campo da saúde indígena; 3)

estratégias pedagógicas: problematização, atividades comunitárias ao longo do curso, garantia de vínculos longitudinais com as comunidades; 4) processos avaliativos múltiplos.

Ademais, esse curso deve ser constituído com base na construção de espaços de negociação com as comunidades, estabelecendo alianças e parcerias. Dentro desse aspecto, os princípios norteadores são: 1) formação de sanitaristas com habilidades e competências para o trabalho em saúde em contextos interculturais; 2) flexibilidade do currículo, permitindo a autonomia dos estudantes.

Uma das principais diretrizes apontadas durante o debate foi a garantia de formação continuada dos formadores, contemplando o trabalho docente voltado para a educação em contextos interculturais.

As propostas para a construção de um projeto pedagógico direcionado para os estudantes inseridos em cursos de graduação em Saúde foram pautadas pelas problemáticas apresentadas pelos estudantes no primeiro momento do grupo. Como consenso, foi indicada a pertinência de um diálogo permanente dos estudantes com os responsáveis pelas instâncias envolvidas na sua inserção nas respectivas instituições de ensino. Esse diálogo deve estar baseado em uma pauta de reivindicações construída coletivamente pelos próprios estudantes. Dada a dificuldade de encontros presenciais, foi sugerida a utilização de um fórum virtual para possibilitar as trocas de experiências, a construção da pauta de reivindicações e a articulação estudantil, entre outras ações consideradas importantes pelos estudantes.

### **Grupo de trabalho 3. Formação em saúde e direitos culturais diferenciados<sup>8</sup>**

No que se refere à formação em saúde, sob a configuração de diversos cursos que apresentam potenciais para participação de estudantes indígenas, as principais questões surgidas no GT se referem à maneira de contemplar as diversidades culturais nos currículos, considerando os direitos culturais diferenciados de seus participantes. Uma vez identificadas e formuladas as questões, buscou-se elaborar propostas que dessem conta dessa complexa situação, tal como segue:

---

8 Coordenadora: Regina Erthal (Fiocruz). Relator: Paulo Roberto Abreu Bruno (Fiocruz).

1. Identificação e formulação das questões:

- a. Como garantir os direitos e a presença indígena nos cursos universitários da área de saúde?
- b. Como garantir suporte a uma formação culturalmente diferenciada nos cursos da área de saúde?

2. Propostas formuladas:

- a. Criar condições favoráveis para a adaptação e o acolhimento dos estudantes indígenas aos novos contextos de residência e institucionais mediante o estabelecimento de parcerias com organizações indígenas, MEC, Funai, Funasa, entre outros, com o seguinte detalhamento: i) manter alojamentos nas capitais e nas cidades próximas às universidades; ii) prever reserva técnica para apoio aos estudantes em face de imprevistos; iii) realizar estudos prévios para receber estudantes nas cidades; iv) implantar “bolsa permanência” para universitários indígenas; v) garantir alimentação, transportes, bolsas de incentivo à pesquisa; vi) realizar discussões ampliadas nas universidades visando à recepção dos/as estudantes; vii) assegurar o acompanhamento psicopedagógico dos estudantes nas instituições.
- b. Implementar processos de formação específicos para professores que atuarão na formação de estudantes indígenas na saúde.
- c. Viabilizar a interação simétrica dos sistemas de conhecimentos indígenas e não indígenas nos processos de formação.
- d. Assegurar aos estudantes indígenas contato com os locais de origem e sua inserção nos distintos espaços de discussão política (conselhos locais, distritais e municipais) sobre saúde.
- e. Articulação permanente com as organizações indígenas com o objetivo de manter os estudantes ligados às lutas indígenas pela saúde e em defesa das suas culturas.
- f. Formação de profissionais polivalentes por meio de um ensino que considere as transversalidades e as problemáticas locais, regionais e internacionais.
- g. Necessidade de o movimento indígena repassar às sociedades indígenas a história das mobilizações políticas através da implantação, no

ensino básico, de disciplina que trate desse tema e fomente um processo de conscientização que estimule os alunos e seus parentes a pensarem suas principais opções profissionais para o atendimento das necessidades de saúde nas comunidades.

h. Que o ensino médio sirva também como espaço de orientação para as escolhas das carreiras no ensino universitário.

i. Que a formação na área da saúde não objetive a promoção individual e/ou autonomia financeira dos futuros universitários indígenas, mas sim a defesa da cultura e da vida nas comunidades.

j. Que a definição de uma metodologia de ensino respeite as diferenças culturais, articule o ensino com a pesquisa e os aproxime das realidades locais dos povos indígenas, estimulando a formação de um profissional diferenciado.

k. Repensar a composição (multidisciplinaridade) das equipes de saúde nos DSEIs.

l. Conferir especial atenção aos estudantes indígenas formados no exterior, agilizando a validação de diplomas, assim como outras providências necessárias.

m. Definição e implementação de políticas públicas específicas para a área de saúde indígena.

#### **Grupo de trabalho 4. Estudantes indígenas e profissionais indígenas na área de saúde – conquistas, dificuldades e perspectivas<sup>9</sup>**

No âmbito do GT que analisou e tratou das conquistas, dificuldades e perspectivas para estudantes e profissionais de saúde na área indígena, as discussões travadas conduziram aos encaminhamentos discriminados abaixo:

1. As universidades deverão estar capacitadas do ponto de vista operacional, estrutural e pedagógico para receber os estudantes indígenas.

---

9 Coordenadora: Maria Inês Freitas Kaingang (Cinep); relatores: Francisco Souza (Trilhas de Conhecimento/Laced/ UFRJ) e Marcos Paulino (Trilhas de Conhecimento/Laced/UFRJ).

2. Devem ser garantidas pelo MEC políticas públicas que viabilizem recursos para o acesso e a permanência de acadêmicos indígenas em universidades públicas como: moradia, alimentação, deslocamento, material didático etc.
3. O MEC deve garantir melhoria na qualidade da educação básica nas aldeias como condição para o acesso à universidade. Que essa mudança contemple a inclusão digital dos indígenas.
4. Deve ser garantido o acompanhamento pedagógico e/ou curso de suplementação (como informática, línguas) para os estudantes indígenas nas universidades através da criação de núcleos de atendimento exclusivo aos universitários indígenas.
5. Que a formação indígena em saúde seja adequada às demandas das comunidades.
6. Que haja maior circulação de informação referente ao acesso de indígenas à universidade nas comunidades e no próprio ambiente universitário.
7. Que sejam oferecidas aos povos indígenas formas diferenciadas de acesso ao ensino superior (vestibular específico, por exemplo).
8. Que sejam oferecidos cursos técnicos que garantam, além da escolarização, a formação técnica de indígenas na área de saúde, como auxiliar e técnico de enfermagem, por exemplo.
9. Que o MEC induza as universidades públicas a ampliar a oferta de cursos de formação de professores indígenas para atuarem no ensino médio.
10. Que sejam criadas instâncias de controle social da educação escolar indígena e aperfeiçoadas e fortalecidas as já existentes.
11. Que haja maior interiorização dos *campi* para que as universidades estejam mais próximas das aldeias.
12. Que seja garantido, por intermédio da Funasa, o atendimento e o acompanhamento de saúde aos acadêmicos indígenas fora das aldeias.
13. Que as universidades apoiem as estratégias de articulação dos acadêmicos indígenas.

14. Que o movimento indígena cobre das universidades políticas e ações que atendam à demanda indígena de acesso ao ensino superior.

15. Que as universidades estimulem e apoiem o estudante indígena nos seus projetos de estudo e pesquisa voltados às demandas de sua comunidade durante e após sua formação.

16. Que o movimento indígena seja uma referência de apoio e de estímulo aos estudantes indígenas durante sua formação, construindo estratégias para incorporá-los à luta por suas diferentes demandas.

17. Que seja discutido e estabelecido pela universidade, em conjunto com a comunidade/organização indígena, critérios de seleção de indígenas para o ingresso no ensino superior que levem em consideração questões de identificação.

18. Que as organizações indígenas do Nordeste, via Apoinme, se posicionem quanto à validade da categoria “índios descendentes”, levando essa discussão ao movimento indígena nacional para que tome uma posição definitiva quanto ao tema.

19. Que os cursos na área de saúde incluam uma disciplina de antropologia da saúde indígena.

### **Plenária final<sup>10</sup>**

A sessão plenária de encerramento, na qual foram apresentadas resumidamente as questões suscitadas ao longo das apresentações e discussões que ocorreram nas diversas sessões do seminário, assim como os encaminhamentos resultantes das sugestões propostas e debatidas pelos participantes. No primeiro momento, foi apresentada e aprovada uma moção de censura<sup>11</sup> pela ausência de representantes da Secretaria de

---

10 Coordenadores: Antonio Carlos de Souza Lima (Laced-MN/UFRJ) e Luiza Garnelo (Fiocruz).

11 **MOÇÃO DE CENSURA:** Nós, povos e acadêmicos indígenas, reunidos em Porto Seguro, Bahia, no Hotel Vela Branca, no período de 16 a 20 de maio de 2007, vimos a público censurar a falta de representantes da Sesu e da Secad, convidados para o Seminário Formação Superior Indígena em Saúde: Desafios para uma Educação Superior para Povos Indígenas no Brasil, pois, considerando a importância do tema, reconhecemos que é fundamental a participação dos referidos órgãos governamentais responsáveis pelas políticas públicas em educação superior. A precariedade do atual atendimento à maioria dos universitários indígenas e a demanda reprimida por ensino

Educação Superior (Sesu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação, uma vez que o não comparecimento de setores-chave da administração pública prejudica a visibilidade das propostas para a educação superior indígena apresentadas e discutidas ao longo do evento, bem como seu possível desdobramento em ações concretas.

Em busca de alcançar resultados mais efetivos, foi encaminhada e unanimemente aceita a sugestão de formulação de uma proposta concreta para a educação superior indígena em saúde por meio da mobilização das entidades universitárias e dos movimentos indígenas, incluindo estudantes, para pedir um espaço de participação e exposição na reunião da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) para apresentá-la. Como forma de tornar os encaminhamentos mais efetivos, foi recomendado que o mesmo tipo de ação fosse realizado junto aos pró-reitores de cursos de graduação das universidades públicas.

Obtido o acordo unânime quanto às ações a serem desencadeadas, foi destacada a importância da participação ativa do movimento indígena na formulação de uma proposta de educação superior indígena. Salientou-se ainda que, no contexto das políticas de ação afirmativa, comete-se muitas vezes o equívoco de transpor, inadvertidamente, políticas de um segmento social para outro. Particularmente no que se refere à educação, é comum a tentativa equivocada de transpor o modelo de ações afirmativas voltadas para as populações afrodescendentes para os povos indígenas, o que acaba por descaracterizar as especificidades dos últimos. Foi destacado, ainda, que a discussão sobre formação superior indígena não é recente, já existindo um acúmulo expressivo de propostas e experiências, e que os instrumentos atuais do governo para lidar com essa questão, tal como o Prouni, são insuficientes. Visando tornar mais acessíveis e eficazes os instrumentos de informação disponíveis, foi divulgado o endereço da lista de discussão sobre ensino superior indígena na internet, voltada tanto para estudantes indígenas quanto para aqueles profissionais que atuam junto a eles: <http://br.groups.yahoo.com/group/superiorindigena/>.

---

superior requer o estabelecimento de diálogo entre governo e movimento indígena para a concretização das propostas produzidas nos espaços de discussões locais, regionais e nacionais.



Feita a apresentação dos relatórios e encaminhamentos, antecederam sua aprovação algumas questões e sugestões que resultaram em destaques e aprimoramento das formulações aqui apresentadas:

Com relação ao relato sobre a Mesa-redonda 1, dois aspectos relevantes foram adicionados: 1) a realização de parcerias com organizações indígenas; 2) o reconhecimento da existência, devido à ausência de políticas públicas mais amplas, de ações pontuais voltadas para a educação superior indígena. Adicionalmente, foram solicitados mais esclarecimentos acerca do papel do antropólogo como agente mediador de saberes e da apropriação de conhecimentos.

Com relação às discussões verificadas nos GTs, algumas questões foram retomadas e enfatizadas na avaliação final, destacando-se:

1. Que, havendo um campus avançado da UFBA em Porto Seguro, os alojamentos para estudantes sejam localizados na própria cidade.
2. Que a estrutura geral do relatório do seminário apresente diretrizes gerais para estudantes indígenas em espaços universitários, recomendações pedagógicas e outra subseção voltada especificamente para a formação em saúde.
3. Que seja dado maior destaque à questão de como estabelecer uma relação entre o exercício profissional do egresso e sua participação na luta política das populações indígenas. Destacou-se como exemplo da questão anterior a existência de um grupo de estudantes indígenas que está iniciando um processo de articulação desse segmento por meio do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep), visando, entre outras coisas, superar a clivagem entre carreira acadêmica e participação no movimento indígena.

Foi também retomada a questão dos indígenas brasileiros que se encontram estudando em Cuba, sendo sugerido que saísse do seminário uma recomendação para que o CNE, o MEC e a Capes viabilizem e facilitem a validação de seus diplomas para que possam exercer sua profissão no Brasil. Foi ainda lembrado que, além da validação dos diplomas, o exercício das profissões de médico e enfermeiro depende do registro pelos Conselhos Regionais de Medicina ou de Enfermagem e que, para dar um tratamento mais amplo a essa questão, fosse estabelecido antecipadamente contato com o Conselho Federal de Medicina e de Enfermagem. Sugeriu-se ainda que, por ocasião de seu retorno ao Brasil,

fosse viabilizada a inclusão desses profissionais nos distritos sanitários especiais indígenas.

Por fim, questionou-se a atual composição das equipes multidisciplinares de saúde, observando-se que ainda é muito restrita, sendo necessário ampliá-la para incluir outros profissionais. Essa restrição se reflete no próprio programa de bolsas do VigiSUS, que contempla unicamente estudantes de Medicina e Enfermagem, deixando de fora outras importantes profissões da saúde.

## **ANEXO**

### **Programação do seminário**

***Primeiro dia: 16 de maio de 2007***

*18h30 – Abertura do seminário*

Coordenação: Carlos Caroso (MAE/UFBA)

Expositores: Miguel Ballejo (vice-prefeito de Porto Seguro), Gilvan Florêncio Gomes (vereador do município de Porto Seguro), Gersem Luciano Baniwa (Conselho Federal de Educação, CFE; Cinep), Manoel Uilton Santos, tuxá (Apoimne), Luís Roberto Cardoso de Oliveira (presidente da ABA), Naomar Almeida Filho (reitor da UFBA).

*20h30 – Povos indígenas e ações afirmativas na UFBA: proposta UFBA Indígena*

Coordenação: Antonio Carlos de Souza Lima (Laced-MN/UFRJ)

Expositores: Naomar Almeida Filho (reitor da UFBA), Sonia Sampaio (representante da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis/UFBA), Ordep Serra (pró-reitor de Extensão, UFBA), Debatedores: Felício Pontes (Ministério Público Federal-PA), Luiz Roberto Cardoso de Oliveira (presidente da ABA), Jerry Matalawê, pataxó (Coordenação de Assuntos Indígenas da SJDH/BA), Gersem Luciano Baniwa (CFE; Cinep).

***Segundo dia: 17 de maio de 2007***

*8h00 às 8h30 – Apresentação de rotinas*

Coordenação: Comissão organizadora

*8h30 às 10h30 – MR 01 – Entre o universal e o específico: a educação superior de indígenas no Brasil – desafios, avanços e obstáculos*

Coordenadora: Jane Beltrão (UFPA)

Integrantes: Maria Luiza Fernandes (Núcleo Insikiran/programa E'ma Pia/UFRR), Beatriz dos Santos Landa (programa Rede de Saberes/UEMS), José Augusto Laranjeira Sampaio (Uneb e Anáí)

Debatedora: Maria do Rosário Carvalho (UFBA)

Relatora: Cláudia Miranda Sousa (UFBA)

*10h30 às 12h30 – MR 02 – Organizações indígenas e sistema de saúde – problemas de gestão e formação: conquistas, experiências e impasses na atenção à saúde indígena*

Coordenação: Carlos Coimbra (Abraco e Fiocruz)

Integrantes: Anselmo Tuxá (Conselho Distrital de Saúde Indígena-BA e Apoinme), Clovis Ambrósio (Conselho Indígena de Roraima), William Domingues (Conselho Distrital de Saúde Indígena de Altamira), Genival Oliveira Santos (Coiab)

Debatedora: Luiza Garnelo (Fiocruz)

Relatora: Marta Timon Frias (UFBA e Anáí)

*14h00 às 16h00 – MR 03 – Conhecimentos indígenas e saúde: desafios e experiências da formação de pessoal*

Coordenação: Carla Teixeira (UnB), Esther Jean Langdon (UFSC), Tânia Maria Ferreira (VigiSUS), Carmen Lucia da Silva (UFMT), Ruy Souza (UFRR), Nadia Heusi (UCDB), Fábio Bandeira (UEFS), Paulo Roberto Abreu Bruno (Fiocruz), José Cirilo (cacique guarani do Rio Grande do Sul).

Debatedora: Maria Hilda Paraíso (UFBA)

Relatora: Marta Timon Frias (UFBA e Anáí)

### **Palestras**

*16h15 às 17h15 – PA 01 – Formação de pessoal em saúde coletiva em contextos nacionais múltiplos*

Palestrante: Virgínia Hortale (Fiocruz)

Coordenadora: Luiza Garnelo (Fiocruz)

*17h15 às 18h15 – PA 02 – Formação de sanitaristas em nível de graduação: a experiência da Universidade Federal da Bahia*

Palestrante: Lígia Rangel (ISC/UFBA)

Coordenadora: Luiza Garnelo (Fiocruz)

**Terceiro dia: 18 de maio de 2007**

*8h00 às 9h00 – PA 03 – O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) na Universidade Federal da Bahia, 2006*

Palestrante: Maria Hilda Baqueiro Paraíso (UFBA)

*9h00 às 12h30 – Trabalho em grupo; 14h00 às 18h30 – Trabalho em grupo*

*GT 01 – Conhecimentos tradicionais indígenas e biomedicina: alternativas à participação indígena na gestão de saúde*

Coordenadora: Maria Tereza Santana (UFBA)

Relator: Fábio Bandeira (UEFS)

*GT 02 – Educação superior de indígenas e saúde: problemas e alternativas*

Coordenadora: Eliana Diehl (UFSC)

Relator: Rafael Losada (PPGA/UFBA)

*GT 03 – Formação em saúde e direitos culturais diferenciados*

Coordenadora: Regina Erthal (Fiocruz)

Relator: Paulo Roberto Bruno (Fiocruz)

*GT 04 – Estudantes indígenas e profissionais indígenas na área de saúde: conquistas, dificuldades e perspectivas*

Coordenadora: Maria Inês Freitas Kaingang (Cinep)

Relatores: Francisco Sousa (Laced/UFRJ)

Marcos Paulino (Laced/UFRJ)

*18h00 às 18h30 – Balanço dos trabalhos*

**Quarto dia: 19 de maio de 2007**

*8h00 às 10h00 – Apresentação dos relatórios*

Coordenadores: Jane Beltrão (UFPA) e Carlos Caroso (UFBA)

Participantes: Relatores de mesas-redondas e grupos de trabalho

*10h15 às 12h30 – Plenária final*

Coordenadores: Antonio Carlos de Souza Lima (Laced-MN/UFRJ) e  
Luiza Garnelo (Fiocruz)

Participantes: Comissão relatora

*15h00 às 18h30 – Fórum Indígena*



# Cronologia das principais atividades do PTC (2003-2009)

Maria Macedo Barroso

A presente cronologia constitui um resumo das principais atividades desenvolvidas pelo projeto Trilhas de Conhecimentos ao longo de suas duas etapas, entre 2004 e 2009. Não foi incluída a maior parte das atividades internas da equipe do projeto nem a publicização de seus principais produtos, como datas de publicação de textos e livros ou lançamentos dos vídeos financiados pelo projeto. O principal objetivo da cronologia é mostrar a interação do projeto com outras instâncias a ele vinculadas ao longo de sua implementação. De abril a dezembro de 2003, a equipe do Laced e o escritório do Rio de Janeiro da Fundação Ford discutiram o projeto Trilhas de Conhecimentos (inicialmente projeto Varadouros), que foi realizado entre 2004 e 2009. Já encerrado o prazo do exercício formal do projeto, ao longo de 2010, a equipe do PTC concluiu uma série de compromissos pendentes, entre eles publicações, cursos e vídeos hoje disponíveis.

---

## 2004

---

01/02 a 30/03	Negociações junto ao BID para seminário sobre ensino superior indígena através do Laced.
19/03	Reunião entre PTC – Souza Lima, Maria Barroso e Edilza Novoa – e Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB) – equipe liderada por Andréia Freirato – sobre implementação administrativa do projeto.
24/03	Reunião na Fundação Ford (FF)-RJ: Ana Toni, Aurélio Vianna, Ondina Leal e Luiza Souza (FF), Souza Lima, Maria Barroso e Sidnei Peres (PTC).
05/04	Início do projeto Trilhas de Conhecimentos.

- 12/04 Reunião com Aurélio Vianna (FF), João Pacheco (Museu Nacional) e PTC sobre as perspectivas da carteira de desenvolvimento sustentável da FF e os rumos do Trilhas.
- 27 a 30/04 Viagem a Manaus para discussão de um núcleo do Trilhas na Ufam.
- 07/05 a 15/05 Viagem a Boa Vista para discutir um núcleo do Trilhas na UFRR (planejamento da viagem por Maria Barroso, Hellen Cristina e João Pacheco).
- 21/05 Reunião do PTC com o antropólogo Marcelo Piedrafita Iglesias para instrução dos estagiários sobre técnicas de pesquisa na internet (objetivo: coleta de material para o *site* do projeto).
- 26/05 Reunião de Maria Barroso, Hellen Cristina e Sidnei Peres para elaboração da pauta de discussão dos grupos de trabalho (GTs) do seminário do Laced apoiado pelo BID.
- 16 a 18/06 1º Encontro Brasileiro de Bolsistas do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford e Jornada sobre Ação Afirmativa dos Donatários da FF Brasil. Participação de Souza Lima, Maria Barroso e Hellen Cristina.
- 05 a 09/07 Viagem de Maria Barroso e Sidnei Peres a Pernambuco para discutir a implantação de um núcleo do PTC na UFPE.
- 26/07 Reunião de Maria Barroso, Hellen Cristina e Sidnei Peres para assistir a Pisa ligeiro (direção: Bruno Pacheco), eventualmente apresentado e discutido durante a visita de Jorge Ballan (oficial de programas do escritório da FF-NY).
- 28/07 Reunião no escritório da FF-RJ com Jorge Ballan.
- 08/08 Reunião sobre presença do MEC no seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil. Participação de Souza Lima, Maria Barroso e Kleber Gesteira (Secad).
- 12/08 Viagem de Souza Lima e Maria Barroso a Brasília a fim de discutir a participação de Rita Sorio (BID) no seminário Desafios; apresentar a proposta do seminário a Ricardo Henriques (secretário da Secad), Mônica Pechinca e Suzana Grillo (Secad).
- 20/08 Primeira reunião do Comitê Assessor do PTC no Laced-Museu Nacional.
- 30 e 31/08 Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, realizado no Hotel Nacional, em Brasília. Promoção do PTC-Laced com apoio do BID e da FF.
- 20/09 Reunião na FF sobre problemas administrativos com a FUJB ainda pendentes. Participação de Ana Toni, Aurélio Vianna e Luiza de Souza (FF); Raimundo de Oliveira e Luiz Mello (FUJB); Souza Lima, Maria Barroso e Edilza Novoa (Laced).
- 23 a 25/09 I Conferência Internacional sobre Ensino Superior de Indígenas na Unemat (Barra do Bugres, MT). Participação de integrantes do PTC.
- 19/10 Reunião na FF para elaborar o fluxograma do PTC. Participação de Aurélio Vianna, Luiza Souza, Souza Lima e Maria Barroso.



- 25/10 Reunião de Souza Lima e Maria Barroso com Marcus Maia (professor de linguística) convidado a elaborar o *e-book* de português do projeto.
- 25 a 27/10 Seminário Dois Anos de Políticas de Cotas – Balanço e Perspectivas, promovido pelo Programa Políticas da Cor e pelo projeto Espaços Afirmados do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj. Participação de integrantes do PTC.
- 8/11 Entrevista da antropóloga Michelle Perier, candidata a pesquisadora da equipe. Entrevistadores: Souza Lima, Maria Barroso e Sidnei Peres.
- 17/11 Segunda reunião do Comitê Assessor do PTC no Laced-Museu Nacional.
- 18/11 Reunião na FUJB para discutir questões pendentes na parte administrativa do projeto. Participação de Souza Lima, Maria Barroso e Edilza Novoa (PTC) e Luiz Mello, Andréia Freirato e Ricardo Araújo (FUJB).
- 22/11 Reunião para discutir proposta do Núcleo Insikiran (UFRR). Participação de Souza Lima, Maria Barroso, Sidnei Peres e Maxim Repetto.
- 08/12 Reunião no Laced com Janice Petrovich (Pathways da FF-NY) e representantes da FF-RJ (Ondina Fachel Leal e Luiza de Souza). Também presentes, como convidados, Gersem Luciano e Nietta Lindemberg (Comitê Assessor do PTC) e Fidelis Baniwa (candidato indígena a estagiar no projeto).
- 08/12/2004 Lançamento do PTC.
- 10/12 a 28/01/2005 Curso *on-line* Creación de Ambientes Interculturales en Contextos Educativos Multiculturales, oferecido pela Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (México) e pelo Colegio de las Américas (Canadá). Participação de Maria Barroso.
- 15 e 16/12 Viagem a Palmas para discutir núcleo do PTC na UFT.

---

## 2005

---

- 03 a 07/01 I Conferência Internacional da Rede de Estudos sobre Ação Afirmativa realizada na Universidade Cândido Mendes com apoio da FF-RJ. Participação de integrantes do PTC.
- 13/01 Reunião no MEC sobre ações articuladas entre o PTC e a Sesu. Participação de Souza Lima, Maria Barroso (PTC) e Renata Bondim (Sesu).
- 14/01 Reunião para levantamento bibliográfico sobre Roraima. Participação de Souza Lima, Maria Barroso e o estagiário Vinicius Rosenthal.
- 17/01 Terceira reunião do Comitê Assessor do PTC no Laced-Museu Nacional. Aprovação da proposta do Núcleo Insikiran (UFRR) e rejeição da proposta do núcleo da UFPE.
- 31/01 a 03/02 Viagem de Souza Lima, Maria Barroso e Vinicius Rosenthal a Roraima para ajustes na proposta do Núcleo Insikiran ao PTC.
- 02 a 05/03 Viagem a Campo Grande e Dourados. Articulação entre UCDB e UEMS visando à formação de um núcleo para participar do PTC.

- 08 a 10/03 Viagem a Palmas, TO para discutir proposta de núcleo da UFT.
- 11/03 Reunião na FF-RJ para resolver pendências administrativas do projeto. Participação de Souza Lima, Maria Barroso e Edilza Novoa (PTC); Aurélio Vianna, Luiza Souza e Sonia Mattos (FF-RJ); Raimundo de Oliveira, Luiz Mello e Andréia Freirato (FUJB).
- 22/03 Reuniões: 1) sobre a participação do pesquisador Martiniano Neto no projeto Trilhas (Souza Lima e Maria Barroso); 2) sobre *e-book* de português (Souza Lima, Maria Barroso e Marcus Maia).
- 06/04 Reunião sobre *site* para o Núcleo Insikiran e página do programa E'ma Pia. Participação de Souza Lima, Maria Barroso, Priscilla Amorim e do *webdesigner* Durval Amorim.
- 27/04 Reunião com Afonso Santoro (novo gerente financeiro do projeto junto à FUJB) sobre funcionamento do projeto. Participação de Souza Lima e Maria Barroso.
- 03 a 07/05 Seminário Políticas de Sustentabilidade nas Terras Indígenas do Mato Grosso do Sul. Integrantes do PTC discutiram a proposta de núcleo conjunto UCDB/ UEMS.
- 16 e 17/05 Viagem de Fabio Carvalho (coordenador do Núcleo Insikiran) ao Rio de Janeiro: projeto gráfico do *site* do núcleo; oficina de português para os professores do Núcleo Insikiran pelo professor Marcus Maia.
- 25/05 Reuniões: 1) discutir proposta de *e-book* sobre cidadania indígena apresentada por Gersem Luciano. Presentes: antropólogos João Pacheco de Oliveira e José Gabriel Correa (equipe do Laced); Aurélio Vianna (FF-RJ); lideranças indígenas Genivaldo Mayoruna, Luiz Titiá, Maria Inez Kaingang, Jorge Terena e Paulo Pankararu; 2) discutir a criação de organização indígena com perfil de assessoria técnica e acadêmica. Presentes: Aurélio Vianna, Gersem Luciano, Genivaldo Mayoruna, Luiz Titiá, Maria Inez Kaingang, Jorge Terena, Paulo Pankararu e equipe do PTC.
- 14 a 16/06 Viagem de Souza Lima e Martiniano Neto a Pernambuco para participar do II Fórum de Discussão sobre a Produção e a Atuação Acadêmica da UFPE junto aos Povos Indígenas e discutir nova proposta da UFPE para o PTC.
- 04/07 Reuniões: 1) sobre a gestão administrativa e financeira do programa E'ma Pia. Presentes: Andréia Freirato (FUJB); Souza Lima e Maria Barroso (PTC); Maria Luiza Fernandes (E'ma Pia) e José Wanderlan Leite de Oliveira (Fundação Ajuri); 2) sobre o andamento da implantação do programa E'ma Pia (Souza Lima, Maria Barroso e Maria Luiza Fernandes).
- 05 a 09/07 Viagem a Pernambuco para discutir a implantação de núcleo do PTC na UFPE.
- 12/07 Primer Congreso Latinoamericano de Antropologia (Rosário, Argentina). Comunicação de Maria Barroso no Simpósio Antropologia Aplicada e Políticas Públicas, coordenado por Souza Lima, Mariano Baez Landa e Alex Rivas Toledo.

- 18 e 19/07 Il Capacitação da Comunidade Universitária da UEMS nos polos de Campo Grande e Dourados. Oficina de Maria Barroso: "O indígena na sala de aula e a atuação docente frente aos aspectos étnico culturais no ensino superior".
- 11/08 Reunião sobre a avaliação nacional do PTC (Souza Lima e Vanilda Paiva).
- 18 e 19/08 Reunião no MEC (Sesu e Secad) para montagem do Prolind. O PTC participou como representante da ABA.
- 16/09 Reunião sobre o PTC com Mauro Roque de Souza Junior (Universidade do Estado da Bahia, Uneb).
- 20/09 Quarta reunião do Comitê Assessor do PTC no Laced-Museu Nacional.
- 28/09 Reunião sobre o andamento do E'ma Pia com Maria Luiza Fernandes (coordenadora), Alvino Andrade da Silva (coordenador indígena), Fabio Carvalho (coordenador do Núcleo Insikiran), Maxim Repetto e Fabíola Carvalho, professores do Núcleo Insikiran em Boa Vista. Participação de Souza Lima e Maria Barroso.
- 30/09 Reunião para planejamento de seminário do PTC sobre saúde indígena durante a IX Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste (Abanne). Participação de Luiza Garnelo (pesquisadora da Fiocruz Amazônia e professora da Ufam).
- 03/10 Reunião na UFPA sobre o seminário de direito a ser promovido pelo Trilhas. Participação de Ana Valéria Araújo, Jane Beltrão, Antonio Maués e Marcio Couto.
- 10 e 11/10 Reunião sobre o projeto Rede de Saberes em Campo Grande, MS. Participação de Souza Lima, Filipe Simões e equipes da UEMS e da UCDB.
- 13/10 Encontro de Souza Lima e Renata Bondim (assessora da Sesu) sobre PTC.
- 14/10 Reuniões: 1) com Maxim Repetto sobre participação do Núcleo Insikiran no encontro da Ridei (Lima, Peru); 2) preparatória do Primer Encuentro Internacional de Estudiantes Pathways (Chile) com Souza Lima e Aurélio Vianna.
- 19/10 Seminário interno de formação da equipe do Laced.
- 02 a 05/11 Participação no Primer Encuentro Internacional de Estudiantes Pathways (Universidad de la Frontera, Temuco, Chile). Presença de Souza Lima, Maria Luiza Fernandes, Beatriz dos Santos Landa, Ieda Marques de Carvalho e dos estudantes indígenas Marcela Terena, Arildo Terena, Marilea Macuxi e Ednaldo Macuxi.
- 16/11 Reunião na FUJB sobre a administração financeira do projeto Rede de Saberes. Presentes Maria Barroso (PTC), Eva Matos (UCDB), Beatriz dos Santos Landa e Nidene Cardena de Souza (UEMS) e Mônica Nunes e Andréia Freirato (FUJB).
- 16 a 18/11 VI Reunión de Antropología del MERCOSUL-RAM. Comunicação de Souza Lima no GT coordenado por Mariana Paladino e Stella Garcia.

- 24 e 25/11 Lançamento do programa Rede de Saberes (UCDB). Presença do PTC.
- 07/12 Reunião da Regional Sudeste do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad) no Rio de Janeiro. Presença do PTC.
- 13 e 14/12 Viagem a Belém para discutir articulação entre o PTC e o mestrado em Direitos Humanos da UFPA.

---

## 2006

---

- 23/01 Reunião para preparação da visita de Alison Bernstein (vice-presidente do Knowledge, Creative and Freedom – FF-NY) ao Rio de Janeiro. Participação de Souza Lima e Aurélio Vianna.
- 24/01 Entrevista de Cloviomar Cararine Pereira com Souza Lima e Maria Barroso para participação no PTC.
- 12/02 Reunião de Souza Lima e Maria Barroso com Maria Luiza Fernandes (coordenadora do E'ma Pia) para discutir relatório de seis meses do programa.
- 14/02 Visita de Alison Bernstein ao Museu Nacional. Encontro com as equipes do PTC-Laced e do programa Políticas da Cor (LPP-Uerj), ambos financiados pela Pathways to Higher Education Initiative no Brasil. Participaram da reunião preparatória da visita Maria Luiza Fernandes, Antonio Brand e Arildo França (representante indígena dos alunos do programa Rede de Saberes).
- 07/03 Apresentação sobre ensino superior de indígenas no Brasil na reunião da Regional Sul do ForGrad em Curitiba.
- 08/03 Reunião para discussão do relatório de seis meses do programa E'ma Pia. Participação de Souza Lima, Maria Barroso e Cloviomar Cararine (atividade preparatória da ida a Boa Vista).
- 10/03 Reunião sobre atividades de pesquisa junto à Organização dos Índios da Cidade do Núcleo Insikiran, sob supervisão de Maxim Repetto. Participação de Souza Lima, Maria Barroso e Vinicius Mesquita Rosenthal.
- 22/03 Reunião com o representante da CGEEI/Secad para discutir o financiamento dos quatro livros da série Vias dos Saberes. Participação do Comitê Técnico do Prolind como representante da ABA.
- 24/03 Palestra de Souza Lima organizada pelo programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, Fórum Mundial de Educação, Nova Iguaçu, RJ.
- 29 a 31/03 Viagem a Boa Vista para oficina de trabalho junto ao programa E'ma Pia (Souza Lima, Barroso e Bruno Pacheco).
- 03/04 Apresentação sobre ensino superior de indígenas no Brasil na reunião da Regional Centro-Oeste do ForGrad em Goiânia.
- 12/04 Reunião de Souza Lima e Aurélio Vianna com Azuete Fogaça (membro da equipe de avaliação nacional do projeto Trilhas).

- 11/05 Reunião sobre a normalização do repasse das aplicações financeiras do PTC, que haviam sido suspensas. Participação de Souza Lima, Maria Barroso e Afonso Santoro (Trilhas), Helena Ibiapina Lima e Mônica Nunes de Souza (FUJB).
- 31/05 Quinta reunião do Comitê Assessor do PTC no Laced-Museu Nacional.
- 01/06 a 31/12 Trabalho de campo de Maria Barroso no Centro de Estudos Sami, Universidade de Tromsø (UiT), com recursos da Capes e do PTC.
- 01/06 Reunião na FF-RJ sobre articulação do Cinep, possibilidade de financiamento e relacionamento com o Trilhas. Participação de Souza Lima, Aurélio Vianna e Gersem Luciano.
- 28 e 29/06 Reunião com programa Rede de Saberes sobre encaminhamento dos trabalhos a partir do primeiro relatório semestral. Presentes Souza Lima, Rodrigo Cajueiro, Antonio Brand, Beatriz Landa, Hilário Aguilera, Eva Maria, Marta Brostolin, Eder Terena e Karine Terena. Bruno Pacheco participou da discussão sobre elaboração de um vídeo com estudantes indígenas e sobre oficinas de treinamento em vídeo para os alunos indígenas.
- 30/06 Reunião sobre o processo de avaliação nacional de Pathways/Trilhas. Participação de Souza Lima e Aurélio Vianna.
- 14/07 Reunião sobre o processo de avaliação latino-americana do PTC. Participação de Souza Lima e Aurélio Vianna.
- 23 a 26/07 Sequência de reuniões para planejar o levantamento das experiências universitárias para indígenas na América Latina. Integrantes do Trilhas, Cloviomar Carine e Mariana Paladino.
- 26/07 Participação de Souza Lima em seminário da Apib e Cinep em Brasília.
- 08/2006 a 02/2007 Formação de equipe de pesquisa e distribuição de seus integrantes nas faixas de formação no seminário de formação básica em indigenismo. Realização de 15 sessões pelo professor José Gabriel Silveira Corrêa (então orientando de Souza Lima no PPGAS/MN e pesquisador do Laced).
- 08/2006 a 05/2007 Compilação da coletânea La educación escolar indígena como objeto de análisis y reflexión antropológica. Investigaciones en Brasil y Argentina por Mariana Paladino e Stella Garcia (Buenos Aires: Editorial Antropofagia), financiada pelo PTC-Laced. Tradução português/espanhol de 10 dos 15 artigos e revisão do total de artigos.
- 03/08 Reunião em Brasília sobre o programa do governo Lula para educação superior indígena e para o processamento dos livros da série Vias dos Saberes em parceria com a Secad. Participação de Souza Lima e Kleber Gesteira.
- 04/08 Sexta reunião do Comitê Assessor do PTC. Pauta: discussão do primeiro relatório semestral do programa Rede de Saberes. Participação de Gersem Luciano, Maninha Xucuru, Fúlvia Rosemberg, Beatriz Heredia, Carlos Coimbra e Aurélio Vianna Jr.

- 07/08 Conferência Contextos Interculturais: Desafios y Oportunidades desde la Educación na Universidad de La Frontera. Organização de Maria Elena González. Palestra de Souza Lima.
- 08/08 Reunião de Souza Lima e Maria Elena González com Eduardo Remedi do DIE/ Cinvestav (México, avaliador latino-americano de Pathways) em Temuco, Chile.
- 14/08 Reuniões: 1) de Souza Lima com Aurélio Vianna sobre as possibilidades de nova doação ao projeto Trilhas; 2) de Souza Lima com Renata Bondin (ex-assessora da Sesu/MEC) sobre educação superior indígena no MEC-RJ.
- 27 a 30/08 Visita de Souza Lima ao projeto E'ma Pia e participação no seminário do seu "Fundo de Pesquisa" do Núcleo Insikiran.
- 28/08 Publicação do Boletim nº 28 do programa Políticas da Cor, com matéria de autoria de Souza Lima e Barroso.
- 01 a 04/09 VII Congresso Latino-Americano de Educação Intercultural Bilíngue (Cochabamba, Bolívia). Mariana Paladino apresentou comunicação.
- 04 e 05/09 II Encontro de Estudantes Indígenas no Ensino Superior e Encontro da Rede Brasileira de Instituições de Ensino Superior Indígena (UnB e Unemat). Participação de Marcos Paulino.
- 12/09 Entrevista de Souza Lima com Vanilda Paiva como parte do processo de avaliação nacional de Pathways.
- 18 a 23/09 II Seminário Internacional Fronteiras Étnico-culturais, Fronteiras da Exclusão na UCDB, Campo Grande, MS. Palestra de abertura de Souza Lima. Na ocasião, Souza Lima e Rodrigo Cajueiro participaram do I Encontro de Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul/Programa Rede de Saberes (UCDB/UEMS).
- 19 a 22/09 VIII Congresso Argentino de Antropologia Social: Globalidad y diversidad: Tensiones Contemporâneas (Salta, Argentina). Participação de Mariana Paladino.
- 10/2006 a 03/2007 Elaboração de projeto de pesquisa de Marcos Paulino sobre implantação do sistema de cotas no Paraná ("Povos indígenas e ações afirmativas no ensino superior: o caso do Paraná").
- 10 a 12/2006 Levantamento de Marcos Paulino sobre ações afirmativas, revisão e atualização do "Levantamento de ações afirmativas" contido no site do PTC. Foram atualizadas as informações relativas ao ingresso de povos indígenas nas universidades públicas e elaborado novo levantamento relacionado às universidades que têm cursos de licenciatura intercultural, consideradas obrigações de Estado e não ações afirmativas.
- 04/10 Participação de Souza Lima em encontro com Sesu e Secad sobre seminário de avaliação do Prolind (Marilson Santana, Kleber Gesteira e Matos, Verônica Carvalho, Wallinson Araújo e Eduardo Barnes). O PTC entrou como parceiro na realização de evento junto à UnB.

- 05/10 Forum for Development Cooperation with Indigenous Peoples, promovido pelo Centro de Estudos Sami da Universidade de Tromsø: apresentação do vídeo Pisa ligeiro/Step light (direção: Bruno Pacheco), produção do Laced com recursos da FF, com apresentação de Maria Barroso.
- 11/10 Reunião para avaliação da gestão financeira da FUJB. Participação de Souza Lima, Aurélio Vianna e Afonso Santoro.
- 13/10 Palestra de Maria Barroso no Fredags Seminar (Universidade de Tromsø).
- 23/10 Participação de Souza Lima na oficina Políticas de Ação Afirmativa e Acesso à Universidade, promovida pelo Prograd na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop, MG).
- 07 a 09/11 28ª Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural. Comunicação de Vinicius Rosenthal.
- 13/11 Entrega da primeira versão de nova proposta de projeto de atividades do PTC a Aurélio Vianna (FF-RJ) para concorrer ao financiamento Pathways.
- 29/11 Reunião sobre o projeto do Cinep. Participação de Souza Lima, Gersem Luciano, Maria Inês Freitas (Kaingang) e Florêncio Vaz (Casa de Retiro Assunção).
- 30/11 a 02/12 Participação e acompanhamento da equipe do PTC no Seminário Nacional de Avaliação do Prolind (UnB, Brasília) em parceria com a Secad-Sesu/MEC. Participação de Souza Lima como integrante do Comitê Assessor do Prolind e coordenador do PTC.
- 01/12 a 30/01/2007 Maria Barroso procedeu à pesquisa sobre a cooperação internacional norueguesa com os povos indígenas. Primeiro esboço de plano de redação de tese de doutorado.
- 13/12 Participação de Souza Lima no seminário de lançamento do Prolind na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, PB).

---

## 2007

---

- 06/01 Início da redação de proposta para uma segunda etapa do PTC.
- 22 a 27/01 Estadia de Souza Lima e Maria Elena González no Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cidade do México) para avaliação do Pathways, sob responsabilidade de Eduardo Remedi, Silvie Didou, Maria Elena González.
- 24/01 Conferência de Souza Lima no Cinvestav.
- 25/01 Encontro de Souza Lima com Angelica Castilho (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Anuiies) e Maria Elena González sobre o encontro Pathways de 2007.
- 26/01 Contato de Souza Lima com pesquisadores do Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) voltados para a questão da educação superior de indígenas.

- 31/01 Reunião de Souza Lima com Aurélio Vianna sobre montagem do novo PTC.
- 05/02 Reunião para estruturação do novo PTC. Participação de Souza Lima, Maria Barroso e João Paulo Macedo e Castro.
- 12/02 Reunião sobre divulgação da segunda etapa do PTC. Participação de Souza Lima e Luís Pedrosa.
- 13 e 14/02 Reunião no Rio de Janeiro sobre pauta de trabalhos comuns (Secad, Cinep). Participação de Souza Lima, Kleber Gesteira e Gersem Luciano.
- 15/02 Apresentação de Mariana Paladino, com colaboração de Vinicius Rosenthal na pesquisa, de relatório destinado a um balanço sobre o ensino superior para indígenas na América Latina.
- 02 e 03/02 Texto de Mariana Paladino ("Estudiar y experimentar en la ciudad: trayectorias sociales, escolarización y experiencia urbana entre 'jóvenes' indígenas ticuna, del Amazonas brasileño") selecionado para integrar a compilação Antropología y Educación en América Latina (org. Francesca Gobbo y Cecilia Costa. Roma: Cisu, 2008).
- 03/2007 Finalização e apresentação da proposta de segunda etapa do PTC.
- 20 a 23/03 Seminário de Formação Jurídica para Indígenas (Programa de Pós-graduação em Direito/UFGA). Participação de Souza Lima, João Paulo Macedo e Castro.
- 22/03 Reunião para finalização da proposta da segunda etapa do PTC durante o seminário da UFGA. Participação de Souza Lima e Aurélio Vianna.
- 20 a 22/03 Congresso Nacional de Educação Superior Indígena (Porto Seguro, BA) promovido pela Uneb – *campus* XVIII de Eunápolis e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Porto Seguro. Participação de Mariana Paladino.
- 23/03 Encaminhamento formal do novo PTC à Fundação Ford.
- 16/04 Reunião Norte-Nordeste e Centro-Oeste do ForGrad; discussão com a diretoria do ForGrad sobre proposta de trabalho conjunto para a segunda etapa do PTC. Participação de Souza Lima.
- 18/04 Sessão solene em comemoração ao Dia do Índio no Conselho Nacional de Educação em Brasília. Apresentação da série Via de Saberes por Souza Lima.
- 15 a 19/05 Seminário Formação Universitária Indígena em Saúde – Desafios para uma Educação Superior no Brasil, realizado numa parceria entre o PTC e o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-UFBA) em Porto Seguro. Participação de Souza Lima, Francisco Chagas e Marcos Paulino.
- 21/05 XX Reunião Nacional do ForGrad. Participação de Souza Lima na mesa "Ações educativas inclusivas".
- 22/05 Publicação: Antonio Carlos de Souza Lima. Educação Superior para Indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 253-279.



- 01 a 12/05 Finalização do caderno: Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso (Orgs.). Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Trilhas de Conhecimentos/Laced-MN/Faperj/Finep.
- 19/06 Reunião do PTC na FUJB. Participação de Souza Lima, João Paulo M. Castro, Francisco Chagas e Afonso Santoro, Aurélio Vianna e Luiza Souza (representantes da FF) e Luiza Fernanda e Helena Ibiapina (FUJB).
- 26/06 II Fórum de Estudantes de Origem Popular do Rio de Janeiro na Unirio. Participação de Francisco Chagas.
- 10/07 Reunião com Souza Lima, João Paulo Macedo e Castro, Durval Amorim e Guilherme Andrade para revisão do *site* do PTC e confecção de *newsletter* e *clipping*.
- 12/07 Reunião Anual da SBPC (Belém, PA). Participação de Souza Lima na mesa-redonda sobre povos indígenas e ações afirmativas, com participação de Gersem Luciano (Cinep) e Jane Beltrão (UFPA).
- 03/08 Reunião sobre as novas doações aos programas Redes de Saberes e E'ma Pia e terceira doação à UFPA. Participação de Souza Lima e Aurélio Vianna.
- 06/08 a 01/09 Pesquisa de campo de Marcos Paulino (entrevistas com professores e acadêmicos, visitas a universidades e coleta de material escrito).
- 08/08 Levantamento de *sites* a serem utilizados como fonte de dados sobre educação superior de indígenas em outros países da América Latina com vistas à alimentação do novo *site* do PTC por Rodrigo Cajueiro.
- 09/08 Reunião da equipe do Cinep com o projeto Trilhas para estabelecimento de uma agenda de ações conjuntas. Gersem Luciano, Maria Inês Freitas e Florêncio Vaz (Cinep) e Souza Lima, João Paulo Macedo e Castro, Francisco Chagas e Rodrigo Cajueiro (PTC).
- 14/08 a 15/10 Pesquisa de campo em Brasília sobre o programa Diversidade na Universidade da Secad e do BID (Nina Paiva). Entrevistas com gestores do programa, levantamento de documentos e publicações, pesquisa na Biblioteca Central da UnB.
- 15 e 16/08 Colóquio Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas no Estado de São Paulo na Faculdade de Educação da USP. Participação de Francisco Chagas.
- 16/08 Reunião para a apresentação dos primeiros resultados do levantamento de *sites* sobre educação superior de indígenas na América Latina. Participação de João Paulo Macedo e Castro, Vinícius Rosenthal e Rodrigo Cajueiro.
- 20/08 Seminário As Ações Afirmativas e o Desafio da Democratização do Acesso e da Permanência da Universidade (UFRJ). Participação de João Paulo Macedo e Castro na mesa de abertura.

- 21/08 1) Primeiros contatos entre Souza Lima e André Lázaro (secretário da Secad) sobre prosseguimento da parceria Trilhas-Secad; 2) reunião em Brasília sobre a saída de Kleber Gesteira da CGEEI e a continuidade da parceria com o Trilhas (Souza Lima, Kleber Gesteira e Eduardo Vieira Barnes).
- 22/08 Reunião para discussão de propostas de ações conjuntas Trilhas-Secad (Souza Lima e André Lázaro).
- 27/08 II Encontro dos Acadêmicos Indígenas do MS.
- 27 a 30/08 II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade. Saberes e Práticas Interculturais na Universidade (UCDB, Campo Grande, MS). Participação do PTC em ambos os eventos.
- 29/08 1) Entrevista de Souza Lima ao jornal Bom dia Campo Grande (TV Morena); 2) reunião dos coordenadores dos programas Pathways (Chile, Peru, México e Brasil) para planejamento de um livro conjunto (Alejandro Herrera – UFRO/ Chile, Mariana Paladino e João Paulo Macedo e Castro).
- 01/09 a 20/12 Levantamento de políticas e ações governamentais e não governamentais para indígenas do nível superior na Argentina. Mariana Paladino visita várias instituições, participa de eventos e realiza entrevistas em várias cidades. Gabriela Bergesio foi assistente de pesquisa durante quatro meses.
- 03 a 07/09 Viagem de Mariana Paladino ao Rio de Janeiro para reuniões de trabalho com a equipe do Trilhas no Laced.
- 05/09 Reunião de Souza Lima com João Paulo Macedo e Castro e Mariana Paladino para definição da pesquisa sobre ensino superior de indígenas na Argentina; reunião interna para avaliação do projeto Trilhas no II Encontro dos Acadêmicos Indígenas do MS e no II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade.
- 15/09 Entrevista realizada por Francisco Chagas com acadêmicos indígenas das etnias karajá, krikati e kra-ô residentes no município do Rio de Janeiro (Uerj).
- 27/09 Sétima reunião do Comitê Assessor do PTC para avaliação dos relatórios parciais dos programas Redes de Saberes e E'ma Pia. Presentes Fulvia Rosemberg, Gersem Luciano, Nietta Lindenberg, Aurélio Vianna, Souza Lima, João Paulo Macedo e Castro, Francisco Chagas e Rodrigo Cajueiro.
- 04/10 Reunião para discutir parcerias PTC-Secad. Participação de Souza Lima, João Paulo Macedo e Castro e Renata Gerard Bondim.
- 15 a 17/10 Reunião para apresentar a avaliação do Comitê Assessor do PTC sobre o último relatório parcial apresentado pelo Rede de Saberes e discussão do novo projeto. Participação de Souza Lima, Aurélio Vianna, Rodrigo Cajueiro e da equipe do Rede de Saberes em Campo Grande e Dourados (MS).
- 11 e 12/11 Seminário Uma Cidadania Diferenciada: Políticas Públicas e Povos Indígenas no Nordeste (Fortaleza, CE), organizado pelo Observatório do Nordeste da Fundação Joaquim Nabuco. Participação de Souza Lima.

- 16/11 Reunião de preparação da visita dos diretores e *trustees* da FF (Souza Lima e Aurélio Vianna).
- 19/11 Reunião para discutir ações conjuntas entre o PTC e a Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ (Souza Lima, João Paulo Macedo e Castro, Laura Tavares).
- 23/11 1) Reunião sobre livro sobre gestão territorial para curso de formação de indígenas nas áreas de administração e gestão. Participação de Souza Lima, Vinícius Rosenthal, Cássio Inglez de Souza, Fábio Vaz de Almeida (equipe do PDPI) e Sondra Wentzel (GTZ/PDPI); 2) oficina de operação de câmera de vídeo ministrada por Bruno Pacheco no Museu Nacional.
- 28/11 1) Reunião da equipe do PTC com Fulvia Rosemberg, Gersem Luciano e Carla Mayara para apresentação das ações desenvolvidas para os diretores e *trustees* da FF; 2) Congresso de Extensão da UFRJ. Souza Lima fala sobre a questão do ensino superior para povos indígenas no Brasil.

---

## 2008

---

- 05/01 Início da pesquisa de Francisco das Chagas de Souza sobre indígenas habitantes do município do Rio de Janeiro.
- 05 a 30/01 Redação, por Souza Lima, do texto "Discriminations positives, enseignement supérieur et peuples indigènes au Brésil: un survol". Cahiers ARES, organização de Sylvie Didou Aupetit (DIE/Cinvestav).
- 23/01 Reunião na FF sobre aprovação das doações ao programa Rede de Saberes e à UFGA (Souza Lima e Aurélio Vianna).
- 30/01 1) Reunião no IIEB sobre parceria em cursos de capacitação para lideranças indígenas. Antonio Carlos de Souza Lima e Rodrigo Cajueiro, com Gersem Luciano e Jô Oliveira (Cinep) e Henyo Barreto Filho e Claude Correia (IIEB); 2) gravação de entrevista com Gersem Luciano.
- 31/01 Reunião visando à parceria em curso de formação de gestores em ações afirmativas para povos indígenas (Souza Lima e Beatriz Prado, da FGV Online).
- 01 a 28/02 Redação, por Souza Lima, do texto "Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior" para livro organizado por Daniel Mato para o Instituto de Estudos Superiores da América Latina (Ilesalc) intitulado *Diversidad Cultural, Interculturalidad y Educación Superior*.
- 13/02 Reunião com a equipe da FGV Online sobre curso de capacitação de gestores universitários e gestores de secretarias de educação estaduais e municipais sobre a temática indígena. Presentes Souza Lima, Rodrigo Cajueiro e Ana Paula; Elisabeth Silveira, Beatriz Prado e Maristela Rivera (FGV).
- 23/02 Entrevistas realizada por Francisco Chagas com indígenas no complexo da Maré.
- 25/02 Entrevista concedida por Souza Lima a Fabián Flores da Fundación Equitas (Chile) na sede do PPGAS/MN.

- 10/03 Seminário Revisão Quinquenal sobre o Sistema de Cotas na Uerj na Procuradoria-Geral do Estado do Rio de Janeiro. Participação de Francisco Chagas.
- 28/03 Oitava e última reunião do Comitê Assessor do PTC para avaliação e emissão de pareceres sobre os relatórios finais dos projetos Rede de Saberes e distribuição de livros da série Vias dos Saberes.
- 04/04 Reunião de Souza Lima com a equipe do projeto Rede de Saberes em Campo Grande, MS.
- 04 e 05/04 Participação de Souza Lima no seminário da UFMS sobre implantação de cotas para o acesso de indígenas à universidade.
- 11/04 1) Reunião de Souza Lima em Brasília com representantes da Secad e da FGV sobre o curso de Formação de Gestores (presentes André Lázaro, Suzana Guimarães, Gersem Luciano e Elizabeth Silveira); 2) Souza Lima entrevista André Lázaro (Secad) para divulgação no Informativo do PTC.
- 15/04 Reunião de Souza Lima com Ana Cláudia Ribeiro (editora da E-papers) sobre edição de livros produzidos no âmbito do PTC.
- 17/04 Reunião de Souza Lima com Regina Lourenço (superintendente da Pró-Reitoria de Finanças da UFRJ) sobre os repasses a serem feitos pela Secad para a UFRJ visando à realização do curso de Formação de Gestores.
- 25/04 Reunião para discussão das formas de repasse dos recursos da Secad para a FGV via UFRJ. Presentes Souza Lima e Regina Lourenço com técnicos da Pró-Reitoria de Finanças da UFRJ e com o representante da FGV Online, Sandro Alan Rabelo.
- 28 e 29/04 Participação em oficina preparatória para o Curso de Formação Política de Lideranças Indígenas promovido pelo Centro Indígena de Estudo e Pesquisas (Cinep), sob a direção do Instituto Internacional de Educação do Brasil (Iieb), com recursos do PTC.
- 29 a 30/04 Trabalho de pesquisa de Mariana Paladino na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Funai. Entrevista a dois consultores da coordenação para conhecer as ações de apoio ao ensino superior indígena aí desenvolvidas.
- 01/05 a 20/12 Mariana Paladino editou os textos do livro Caminos hacia la educación superior de indígenas en América Latina, sobre experiências e programas de ensino superior para indígenas em vários países da América Latina.
- 05/05 Lançamento do Informativo Eletrônico do PTC (1) (periodicidade mensal).
- 27/05 Defesa da dissertação de mestrado de Marcos Moreira Paulino (Povos indígenas e ações afirmativas no Paraná). Souza Lima é membro da banca.
- 19/06 Defesa da tese de doutorado de Maria Barroso (Fronteiras étnicas, fronteiras de Estado e imaginação da nação: um estudo sobre a cooperação internacional norueguesa junto aos povos indígenas), defendida no PPGAS/MN sob orientação de Souza Lima.

- 25/06 Defesa da dissertação de mestrado de Nina Paiva Almeida (Diversidade na Universidade: o BID e as políticas de inclusão étnico-racial no Brasil), defendida no PPGAS/MN sob orientação de Souza Lima.
- 31/06 Lançamento de Informativo Eletrônico do PTC (2).
- 10/07 Reunião de Souza Lima e Rodrigo Cajueiro com a equipe da FGV Online para discutir questões de repasses de recursos da Secad via UFRJ e conteúdos do curso.
- 25/07 Seminário para preparação da pauta do curso de Formação de Liderança Políticas Indígenas promovido pelo Cinep. Participação de Souza Lima.
- 30/07 Lançamento de Informativo Eletrônico do PTC (3).
- 05/08 Viagem de Souza Lima a Brasília para assistir à apresentação no MEC sobre os arranjos etnoeducacionais e discutir proposta de edital para lançamento de núcleos de pesquisa e intervenção a serem chamados de Observatórios de Educação Escolar Indígena.
- 12/08 Lançamento de Informativo Eletrônico do PTC (4).
- 31 a 5/08 Simpósio Internacional Povos Indígenas e Poder Político na América Latina (Departamento de Antropologia/UnB), com posterior produção de relatório. Participação de Nina Paiva Almeida.
- 19/08 Primeira aula de Souza Lima no curso de Formação de Lideranças Políticas Indígenas promovido pelo Cinep, em Brasília.
- 10/09 Reunião sobre ações afirmativas no ensino superior para definição do módulo 3 da disciplina 3 do curso à distância de Formação de Gestores Municipais, Estaduais e Universitários em Educação Indígena. Participação de Souza Lima e Raquel Villardi.
- 10 e 11/09 Análise dos projetos apresentados ao segundo edital do ProIind lançado pela Secad.
- 11 e 12/09 Seminário Universidade, Povos Indígenas e Educação Cidadã em Contextos Multiétnicos na América Latina (Universidade do Estado do Amazonas, Manaus), organizado pela Ridei. Participação de Mariana Paladino. Na ocasião, Paladino estabeleceu contatos com Cinep e Coiab para levantamento de dados sobre acadêmicos indígenas na UEA e na Ufam.
- 12/09 Participação de Souza Lima na reunião da comissão julgadora dos projetos de universidades públicas apresentados aos segundo edital do ProIind.
- 16 a 18/09 1) Seminário sobre o papel da universidade e da formação acadêmica sob a ótica de lideranças e acadêmicos indígenas (Cinep/Embaixada Real da Noruega) no Centro Cultural de Brasília. Participação de Mariana Paladino. Na ocasião, participou de reunião no Cinep; 2) lançamento de Informativo Eletrônico do PTC (5).
- 22/09 Segunda aula de Souza Lima no curso de Formação de Lideranças Políticas Indígenas promovido pelo Cinep, em Brasília.

24/09	Reunião de Souza Lima com a equipe da FGV Online para discussão de detalhes operacionais do curso de Formação de Gestores.
08/10	Lançamento de Informativo Eletrônico do PTC (6).
17 a 19/10	III Encontro de Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul (projeto Rede de Saberes, Dourados). Participação de Maria Barroso.
04/11	Reunião de Souza Lima, Maria Barroso e Andréia Resende com FGV Online sobre as imagens digitais, formato dos textos básicos e seleção de textos suplementares.
7 a 12/11	Viagem de Mariana Paladino a Brasília. Palestra no Grupo de Estudos de Relações Interétnicas, coordenado pelo professor Stephen Baines, da UnB. Reuniões de trabalho com membros do Cinep;
10 e 11/11	Pesquisa na Funai e na Secad; entrevista a Susana Martelletti Grillo.
25/11	Reunião sobre conteúdo e materiais subsidiários para o curso de Formação de Gestores e processo de indicação de tutores. Participação de Souza Lima, Raquel Villardi, Suzana Guimarães (CGEI/MEC) e FGV Online.
09/12	Reunião de Souza Lima e Maria Barroso na FGV Online para apresentação da disciplina 1 do curso, já exibida no ambiente Moodle ( <a href="http://moodle.fgv.br">http://moodle.fgv.br</a> ).
11/12	Lançamento de Informativo Eletrônico do PTC (7).

---

## 2009

---

01 a 04/2009	Participação de integrantes do projeto no curso da FGV Online (Metodologia do Ensino Superior).
08/01	Reunião de Souza Lima com Aurélio Vianna sobre as novas perspectivas relativas a Pathways, em especial no Brasil.
12/01	Encontro de Souza Lima com o procurador da AGU lotado na UFRJ sobre encaminhamento financeiro da doação da Secad/MEC à UFRJ para o curso da FGV Online.
02 a 04/2009	Maria Barroso revisou com Maria Lucia Resende sua tese de doutorado com vistas à publicação, em 2010, pela editora E-papers.
09/02	Lançamento de Informativo Eletrônico do PTC (8).
23/03	Viagem de Souza Lima a Brasília para duas reuniões: 1) com Fabio Vaz Ribeiro de Almeida e Cássio Inglez de Souza para discutir proposta de livro didático sobre gestão territorial em terras indígenas e etnodesenvolvimento (um desdobramento do projeto Trilhas); 2) com João Cardoso de Oliveira (Cinep) para elaboração da minuta do I Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores e Profissionais Indígenas.

- 04/2009      Novos contatos com a Secad e a PR3/UFRJ, para onde foram descentralizados os recursos relativos à execução das turmas do curso de Formação de Gestores oriundos da Secad (relativo aos problemas causados pelos erros de entendimento do procurador da AGU na UFRJ, com resolução positiva por força da atuação do MEC e da PR3). Souza Lima conduziu negociações técnicas, pedagógicas e administrativas junto a FGV Online, Secad e UFRJ para viabilização do curso de educação à distância Educação Escolar Indígena: Subsídios à Gestão Etnoterritorializada.
- 04/2009      Organização e edição por Souza Lima, Maria Barroso e Mariana Paladino de três livros que integram a série Abrindo Trilhas: 1) Souza Lima, A. C.; Paladino, M. (Orgs.). Caminos hacia la educación superior de indígenas en América Latina: reflexiones sobre educación y cooperación internacional. Rio de Janeiro: E-papers: Laced- Trilhas de Conhecimentos, 2012; 2) Souza Lima, A. C.; Barroso Hoffmann, M. (Orgs) Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers: Laced-Trilhas de Conhecimentos, 2009; e o presente volume 3) Souza Lima, A. C.; Barroso Hoffmann, M. (Orgs.). O projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil – uma experiência de fomentos e ações afirmativas. Rio de Janeiro: E-papers: Laced-Trilhas de Conhecimentos, 2018.
- 04 a 08/2009      Mariana Paladino e Nina Paiva Almeida participam do curso Tutorial de Professores oferecido pela FGV Online como tutoras de ensino a distância no curso.
- 13/04      Lançamento de Informativo Eletrônico do PTC (9).
- 04/05      Participação de Souza Lima em reunião da Comissão Organizadora do I Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores e Profissionais Indígenas, promovido pelo Cinep em Brasília.
- 08/06      Palestra de Mariana Paladino no PPGAS/Museu Nacional/UFRJ (Educação superior para indígenas no Brasil. Políticas governamentais e demandas indígenas).
- 12/06      Reunião de Souza Lima, Maria Barroso e Aurelio Vianna com Maria Del Carmen Feijó, coordenadora de programa da região Andina e do Cone Sul da FF-RJ sobre a situação indígena no Brasil.
- 14 a 17/06      I Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores e Profissionais Indígenas, promovido pelo Cinep (UnB, Brasília). Souza Lima participou da equipe de organização do congresso e coordenou a mesa “Experiências, levantamentos e diagnósticos”. Junto com Maria Barroso, elaborou o relatório geral do congresso.
- 29/06      Palestra de Mariana Paladino no PPGAS/MN (Quando a antropologia se aproxima da educação escolar).
- 01/07 a 30/12      1) Elaboração e supervisão de elaboração do curso à distância Educação Escolar Indígena – Subsídios à Gestão Etnoterritorializada; 2) preparação dos volumes conclusivos da experiência do projeto, contratação de edição e publicação.

- 03/07 Palestra de Souza Lima no âmbito do curso de Educação Escolar Indígena do mestrado de Educação da UFF, ministrado por Armando Barros.
- 12/07 Reunião de Souza Lima com representantes da Secad, do Capes e International Fellowship Program-IFP sobre a possibilidade de institucionalizar os resultados do programa de bolsas do IFP no fomento a programas de ação afirmativa em nível de pós-graduação no Brasil.
- 19 a 24/07 53º Congresso Internacional de Americanistas (Cidade do México). Participação de Mariana Paladino e Stella Garcia no simpósio Processos de Escolarização e Povos Indígenas Americanos: Impacto Sócio-históricos. Desafios de Luta Atuais.
- 18/09 Reunião de Souza Lima na FGV Online sobre regulamentação de estratégias de divulgação, processos de seleção de candidatos, calendário e lançamento do curso Educação Escolar Indígena: Subsídios à Gestão Etnoterritorializada.
- 17 a 19/09 V Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação em Belém, PA. Maria Barroso foi conferencista da mesa "Educação em/para direitos humanos: o tripé ensino, pesquisa e extensão".
- 19/09 Início do curso de Formação de Lideranças Políticas Indígenas (Cinep/BSB).
- 29/09 a 02/10 VIII Reunião de Antropologia do Mercosul (Buenos Aires): 1) Souza Lima atuou como co-coordenador (com os professores Claudia Briones e Guillaume Boccara) de um foro com mais de 100 participantes acerca da situação indígena nas Américas; 2) participação no GT "Povos indígenas: transformações e impactos dos processos de educação escolar e não escolar", junto com Elizabeth Coelho e Stella Garcia. Participação de Mariana Paladino.
- 16/10 Participação de Souza Lima no comitê de avaliação dos projetos submetidos por ONGs ao edital nº 13 da Secad, destinado ao suporte a iniciativas inovadoras, na qualidade de representante da ABA.
- 30/10 Encerramento formal das atividades e dos recursos do PTC.



# **Projeto Trilhas de Conhecimentos. O ensino superior de indígenas no Brasil. Programa de fomento e investigação. Primeira etapa 2004-2007<sup>1</sup>**

Antonio Carlos de Souza Lima e  
Maria Macedo Barroso

## **1 Objetivos**

Os objetivos do projeto são:

1. Fomentar iniciativas de ação afirmativa de caráter demonstrativo e modelar a serem desenvolvidas por universidades, dedicadas ao suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil através da formação de indígenas em nível universitário.
2. Fomentar a capacitação, para lidarem com estudantes indígenas no nível universitário, de profissionais universitários que se proponham a intervir em suas instituições para transformá-las no sentido da democratização do acesso e da permanência, em seus cursos, de indivíduos pertencentes a povos indígenas.
3. Acompanhar e influenciar as políticas públicas do ensino superior no plano federal e estadual, principalmente, de modo a que as experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto adquiram sustentabilidade e replicabilidade.

Para isso, o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

---

1 Esse texto corresponde ao projeto elaborado em 2003 e apresentado à Fundação Ford para ser implementado a partir de 2004 com vigência até 2007. Até a presente publicação, tem sido citado a partir de seu manuscrito (SOUZA LIMA e BARROSO, 2003).

1. Coordenará um processo de seleção de propostas por demanda incentivada dirigido a núcleos de docentes em universidades que se proponham a desenvolver iniciativas voltadas para a educação superior capazes de estimular e viabilizar: a) o acesso de indígenas a cursos universitários; b) sua permanência neles; c) sua titulação no terceiro grau.
2. Acompanhará os núcleos docentes selecionados, avaliando-os de modo participativo e integrado na tarefa de criar e manter programas destinados a alunos indígenas portadores do título de conclusão do ensino médio para sua preparação para o exame vestibular e seu acompanhamento tutorial na universidade. Os programas deverão estar orientados para a formação de profissionais voltados prioritariamente para o mercado de trabalho configurado pelas políticas públicas dirigidas aos povos indígenas no Brasil, oportunidades para as quais as organizações indígenas têm demandado a preparação de estudantes oriundos de seus povos.
3. Coordenará esforços em rede entre esses núcleos no sentido de acumular e potencializar a capacidade operacional e investigativa que contribua para a mudança das instituições de ensino superior de modo a torná-las plurais e democráticas e, simultaneamente, mais qualificadas e melhores.
4. Participará de processos, em parceria com organizações indígenas, de acompanhamento e debate das políticas públicas que afetam os povos indígenas no que elas demandem de profissionais indígenas capacitados em nível de terceiro grau de modo a influenciá-las, construindo as bases sociais da sustentabilidade dessas iniciativas.
5. Coordenará investigações sobre esse processo de mudança social induzida e sobre as políticas públicas para educação superior de indígenas, bem como sobre as instituições de ensino superior em seu cotidiano organizacional, de modo a gerar o conhecimento crítico necessário para a ampliação dos efeitos do processo.
6. As ações demonstrativas aqui articuladas pretendem contribuir para gerar expedientes e modos de entendimento replicáveis para um novo saber institucional destinados à rápida superação das condições de exclusão dos indígenas de posições de liderança que demandem formação superior. O programa Trilhas de Conhecimentos terá como meta principal

a melhora das condições de ensino superior de indivíduos indígenas que mantenham vínculos orgânicos com seus povos, terras e organizações, conduzindo, por ações demonstrativas, as instituições federais e estaduais à superação do papel discricionário que ainda mantêm como parte do sistema de ensino superior no país e ao acúmulo de novos saberes institucionais marcados pela interculturalidade.

## **2 População-alvo: características e representatividade sociopolítica**

Segundo os dados do último censo, realizado no ano 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil conta com uma população de 734.127 indígenas, correspondentes a 0,4% do total da população brasileira. Esses números, que mostram um crescimento de 100% em relação ao último censo, realizado em 1991, apontam para dois tipos de fenômenos diferentes.<sup>2</sup> Em primeiro lugar, confirmam uma tendência de aumento dos povos indígenas, que, segundo os estudiosos, têm crescido, em média, 3,5% ao ano, o que corresponde a mais do que o dobro da média de 1,6% estimada para a população brasileira em geral no período de 1996 a 2000 (AZEVEDO, 2000). Além disso, esse aumento também está relacionado ao fato de que um número crescente de indivíduos passou a assumir sua identidade de indígena, autoidentificando-se dentro dessa categoria censitária em vez de na categoria “pardos”.

Na prática, isso significa um universo de indivíduos que inclui tanto indígenas vivendo em aldeias de reservas, que têm uma referência de pertencimento étnico definida, quanto aqueles que, em função de processos migratórios gerados pelas intensas pressões sociais sobre a terra, pela discriminação social e pela ausência de suporte por parte do Estado em seus territórios de origem, habitam em contextos urbanos e que, embora reconheçam uma ascendência indígena, nem sempre podem, com o passar das gerações, reivindicar um laço de pertencimento direto específico, entrando na categoria de “índios genéricos”. Isso sem falar em habitantes indígenas em cidades próximas a terras indígenas ou habitantes indígenas de cidades com vínculos fortes com seus povos, sendo, na verdade, elos de redes sociais que, por vezes, entrelaçam o país.

---

2 Cf. Anexo 1 para tabelas e quadros de população indígena.

Além dessas situações, há, em várias partes do país, processos de etnogênese pelos quais populações que anteriormente camuflavam sua identidade indígena a colocam, hoje, no centro de um processo de reorganização social e de reelaboração cultural. Um importante debate teórico e político tem sido proposto pela mobilização étnica dos índios de regiões de colonização bem antiga (como o Nordeste e o Leste), sempre consideradas como objeto secundário de interesse pelos antropólogos e pela vertente hegemônica da política indigenista brasileira (OLIVEIRA FILHO, 1999c). Ainda mais importante é a população indígena e a viabilização de sua formação no ensino superior quando, por estimativas de ONGs e de órgãos como a Funai e a Funasa, ela se encontra expressivamente presente em capitais como Manaus, AM (em torno de 12 mil indígenas), Boa Vista, RR (supostamente 16 mil indígenas) e Campo Grande, MS.

A distinção entre as diferentes situações mencionadas ainda não foi suficientemente pesquisada, contudo, para que se possa ter um quadro mais claro sobre os números do último censo e para que se possa usá-los como guia confiável para a construção de políticas públicas na área educacional. Os dados censitários de 2000 indicam a existência de 35.859 índios com ensino médio ou segundo grau concluído e fazem uma estimativa da distribuição desse contingente dentro dos vários estados da federação. Essa estimativa, entretanto, não permite discernir as situações de indivíduos ligados a povos específicos daqueles que se enquadram em uma descendência indígena genérica. Além disso, também não permite entrever a relação entre a população indígena e a população geral nas diversas unidades da federação, o que, caso fosse feito, poderia mostrar que números aparentemente pouco significativos quando tomados em termos absolutos assumem outra proporção quando tomados em termos relativos.

A presença indígena no Brasil, em termos demográficos, é das menores verificadas no panorama latino-americano, contrastando radicalmente com outros países (como Bolívia, Guatemala, Peru e Equador) onde, dependendo dos critérios adotados, a participação indígena na população total pode ser destacada ou até mesmo predominante. Esse fato, todavia, está longe de significar que, no Brasil, os povos indígenas sejam política, social e culturalmente irrelevantes. Em primeiro lugar, eles configuram uma riqueza ímpar no planeta: são mais de 230 povos

falando 180 línguas, fora aqueles que, tendo perdido suas línguas de origem, falam o português. Em segundo, por direito, os povos indígenas ocupam hoje 614 terras indígenas, num total de 105.981.584 ha, que perfazem 12,38% das terras do Brasil, sendo que, dessas, 388 se situam na Amazônia Legal, num total de 104.088.488 ha, correspondentes a 20,79% da extensão de seu território e a 98,73% de todas as terras indígenas no país. Muitas delas estão situadas em regiões especialmente ricas do ponto de vista dos recursos naturais.<sup>3</sup> Em terceiro lugar, seu papel na construção simbólica e política da unidade nacional é inversamente proporcional ao peso numérico relativo da população de origem autóctone (OLIVEIRA FILHO, 1999a): os povos indígenas têm hoje, do ponto de vista das políticas públicas, políticas setoriais que outros segmentos da sociedade brasileira numericamente mais expressivos estão ainda por conquistar. A presença indígena tem, pois, uma grande importância nos processos de formação do Estado brasileiro, no de construção nacional e nas ações de controle territorial, pois seu peso na dimensão fundiária é imenso, nada disso se reduzindo à ideia de controle do “meio ambiente”.

Ancorando-se em disposições jurídicas e em um aparato estatal específico, as questões relativas aos índios assumem atualmente um papel de destaque nos debates nacionais sobre ordenamento territorial, proteção ambiental, política mineral e energética e relações internacionais. A escolha da população-alvo é, assim, essencialmente de ordem analítica e política. Pela sua importância no controle político de vastas porções do território brasileiro, os povos indígenas têm sido capazes de gerar novos modelos de desenvolvimento sustentável e de articulação política pelo efeito demonstrativo que seu processo de mobilização política tem assumido entre remanescentes de quilombos, ribeirinhos e outros movimentos sociais. Urge, portanto, enfrentar a discriminação existente no acesso ao espaço universitário brasileiro e agir contra sua reprodução sistêmica se quisermos construir as bases de novas mentalidades e possibilidades quanto aos segmentos desprivilegiados da sociedade brasileira.

---

3 Os dados citados são datados de 13 de dezembro de 2003 e podem ser encontrados mais detalhadamente na página do Instituto Socioambiental ([www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)). Uma boa introdução aos problemas fundiários do Brasil indígena atual está no livro *Indigenismo e territorialização* (OLIVEIRA FILHO, 1998a), que colige estudos do grupo de pesquisa do Peti (1985-1993), que hoje se reúne no Laced-Museu Nacional.

### 3 O problema: justificativa e estratégia<sup>4</sup>

#### *Antecedentes da demanda indígena por treinamento universitário*

- Entrada de capitais internacionais financiando a ditadura militar e os interesses agroindustriais na Amazônia. Participação da Fundação Nacional do Índio (Funai), a partir de 1969, em processos de abertura de estradas e em outras formas de penetração na região.
- Elaboração do Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) como resposta às cobranças internacionais de proteção às populações indígenas atingidas pelas ações desbravadores do Estado e de grupos particulares.
- Ação de movimentos internacionais em prol dos direitos humanos e do meio ambiente sobre o *establishment* desenvolvimentista, notadamente o Banco Mundial.
- No âmbito latino-americano, críticas aos efeitos etnocidas das políticas desenvolvimentistas na Reunião de Barbados, em 1971, e na Reunião de Peritos sobre Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina, promovida pela articulação entre Unesco e Flacso em dezembro de 1981 em San José de Costa Rica.
- A proposta de “etnodesenvolvimento” de Rodolfo Stavenhagen (1985) em direção ao “desenvolvimento alternativo”, marcada pelos projetos de futuro próprios dos povos indígenas.
- O novo modelo de formação acadêmica dos antropólogos no Brasil, em pós-graduações criadas com recursos da Fundação Ford e de agências de administração pública brasileiras, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).
- A crítica do desenvolvimentismo praticado pelo regime ditatorial por antropólogos brasileiros que se instalaram em ONGs voltadas para o exercício de formas de ação embasadas nos pressupostos da antropologia social e no conceito de “etnodesenvolvimento”.

---

4 Ver texto completo referente a este item no Anexo 2.

- O financiamento, por recursos internacionais de igrejas europeias e fundações, a associações civis de defesa dos índios e outras ONGs surgidas em torno de 1978-1980.
- A criação do duplo vínculo de concorrência/mutualismo das ONGs com a universidade. A falta de preocupação quanto à aplicação do conhecimento gerado nas universidades no mundo social por parte dos formuladores das políticas científico-educacionais no Brasil. O afastamento das universidades, enquanto núcleos de pesquisa e intervenção, dos problemas cotidianos dos povos indígenas.
- A afirmação da ideia de “demarcação de terras indígenas” como moto. Os esforços de mapeamento do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), do programa Povos Indígenas do Brasil, do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), e da equipe liderada por João Pacheco de Oliveira no Museu Nacional embasando o *lobby* pró-índio na Assembleia Nacional Constituinte.
- A pesquisa de João Pacheco de Oliveira sobre terras indígenas, demonstrando, com dados estatísticos, que a reflexão sobre os povos indígenas no Brasil padecia de uma limitação básica produzida pelo viés humanitarista que os tomava como minorias em termos numéricos, matéria apenas para a busca de uma equidade caritativa, visão comum ao cidadão brasileiro médio, ignorante dos matizes da questão indígena. A indicação de que as terras indígenas não só totalizavam algo em torno de 10% do estoque de terras livres do Brasil, mas mantinham reservas de recursos naturais da maior importância, situando-se em áreas de interesse estratégico ou fortemente conflituosas.
- A crítica de João Pacheco de Oliveira e Alfredo Wagner Berno de Almeida às práticas da Funai no tocante ao processo administrativo de criação de terras indígenas.
- O “Projeto estudo sobre terras indígenas no Brasil: invasões, uso do solo, recursos naturais” (Peti), desenvolvido no Museu Nacional com financiamento da Fundação Ford e do CNPq. A criação da metodologia necessária para a revisão da situação das terras indígenas a partir da publicação conjunta dos dados do Peti e do Cedi.
- O reconhecimento dos povos indígenas pela Constituição de 1988 como detentores de direitos originários à terra e como atores legalmente

capazes de entrar em juízo através de suas organizações, rompendo com o regime tutelar disposto pelo Código Civil de 1916. A definição dos direitos indígenas como “direitos coletivos” pela nova Constituição e o lançamento das bases legais para a construção de um estado pluriétnico no Brasil.

- A criação da política nacional de educação indígena no nível do ensino fundamental a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).
- A criação da política nacional de saúde indígena, atribuída à Fundação Nacional de Saúde (Funasa)/Ministério da Saúde a partir de 1999.
- A ratificação da Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho pelo Congresso Nacional em junho de 2002, estabelecendo o critério de autoatribuição e reconhecendo aos indígenas o direito fundamental de serem percebidos como povos sem que isso signifique soberania territorial.
- A consolidação, nos finais dos anos 1980, da ideia de uma aliança dos “povos da floresta” ante organismos internacionais de financiamento a partir do movimento de seringueiros e povos indígenas no Acre. A crescente repercussão de argumentos ambientalistas variados nos EUA e na Europa ocidental. O equacionamento dos problemas dos povos indígenas (e de suas soluções) a problemas de conservação e utilização racional e sustentável do meio ambiente. A ênfase na região e nas populações indígenas amazônicas em detrimento da pluralidade de situações indígenas existentes no Brasil em decorrência desse viés.
- A vinculação da questão indígena à questão ambiental em fóruns e programas internacionais: a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92), o Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PP-G7) e o Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL/PP-G7).
- A reelaboração dos problemas de etnodesenvolvimento sob o rótulo de “desenvolvimento sustentável”, sendo este confundido pelo senso comum com um desenvolvimento que não agrida o meio ambiente.
- A ideia de etnodesenvolvimento como noção mais totalizante e abrangente do que sejam as condições de vida, não sendo apreensível



pelos índices usuais de medição do desenvolvimento, como “[...] PIB, renda *per capita*, mortalidade infantil, nível de escolaridade etc.” (AZA-NHA, 2002, p. 31): não se limita a condições e melhorias econômicas, mas supõe educação e manejo de conhecimentos técnicos indígenas e não indígenas, acesso ao bem-estar e à saúde indígena, com a consequente valorização cultural, simultaneamente à promoção das condições econômicas que garantam a sobrevivência e reprodução desses povos.

- A criação e o fortalecimento das organizações indígenas ao longo da década de 1990 – que passaram de 48 em 1991 para 109 em 1996 e 290 em 1999 –, levando ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a superação do caráter integracionista da política indigenista tutelar.

### ***A política federal de educação indígena***

- O Decreto nº 26/1991, que atribuiu ao Ministério da Educação (MEC) as responsabilidades pela formulação e coordenação de uma política nacional de educação indígena, ficando sua execução nas esferas estadual e municipal.

- A continuidade de algumas ações da Funai no campo da educação, partindo, entretanto, do MEC as grandes transformações nessa área.

- As ações da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) da Secretaria de Educação Fundamental do MEC no período de 1995 a 2002, resultando no atendimento a mais de 100 mil estudantes indígenas em uma rede de cerca de 1.392 escolas indígenas assistidas por mais de quatro mil professores que trabalham, em elevada percentagem (mais ou menos 75%), junto a seus próprios povos.

- A construção da legislação de educação para os povos indígenas: os artigos 26, 32, 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996); as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993) do Comitê de Educação Escolar Indígena, criado no MEC para subsidiar essa política; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI); e o programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, lançado em abril de 2002, entre outros.

- O apoio do MEC, através da CGAEI, a 65 projetos de escolas indígenas, atingindo cerca de 2.880 professores indígenas, de 1995 a 2002. Esses projetos foram majoritariamente propostos por ONGs indigenistas (39%), por universidades (32%) e por organizações indígenas, sendo os recursos repassados pelo MEC, um expressivo aliado no fortalecimento destas últimas, que tenderam a se definir como organizações de especialistas em educação. Em termos regionais, 56% dos projetos aprovados estavam na região Norte, 17% no Centro-Oeste, 11% no Nordeste, 8% no Sudeste e outros 8% no Sul.
- A política editorial da CGAEI, que promoveu a publicação de materiais didáticos e livros que serviram, entre outras coisas, para ações de valorização da identidade étnica (51 títulos de 1995 a 2002).
- Os processos de capacitação promovidos pela CGAEI, que treinaram cerca de 820 técnicos para atuarem nas 1.392 escolas em terras indígenas, 57% delas situadas na região Norte, 20% no Nordeste, 15% no Centro-Oeste, 6% no Sul e 2% no Sudeste. Estima-se que 54% sejam da rede municipal, 43% da estadual, 2% privadas e 1% da rede federal, isto é, escolas da Funai.
- As estimativas da CGAEI/MEC, feitas sobre os dados do censo escolar indígena, avaliando que, dos 90.037 estudantes indígenas em 1999, 80,6% estavam no ensino fundamental, havendo uma margem estimada de cerca de cinco mil alunos que concluíram o ensino médio e reivindicam a entrada no ensino superior na esteira dos cursos de magistério indígena específico surgidos em Mato Grosso e Roraima.
- As políticas de ação afirmativa, sobretudo o programa Diversidade na Universidade – Acesso à Universidade de Grupos Socialmente Desfavorecidos, instituído ao apagar das luzes do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, repercutindo em iniciativas como a do programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj com financiamento da Fundação Ford.
- O desafio de conhecer o mundo específico da educação escolar indígena, adequando-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas pensadas para o contexto das populações afrodescendentes, levando em consideração a necessidade de

instituir uma política compensatória voltada para “povos”, isto é, capaz de beneficiar, mais do que indivíduos, “coletividades” que pretendem se manter culturalmente diferenciadas.

▪ Algumas iniciativas existentes até o momento no plano do ensino superior indígena:

- Cursos presenciais modulares, com deslocamento de professores para a área, da Universidade Federal do Amazonas em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, nas áreas de filosofia e ciências sociais.
- Cursos voltados para a preparação de docentes para o magistério indígena diferenciado oferecidos pela Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) através do Núcleo Insikiran.
- Iniciativas projetadas para as Universidades Federais de Minas Gerais, Espírito Santo e Acre.
- Ações para o ensino superior de indígenas no estado do Mato Grosso do Sul na Universidade da Grande Dourados (Unigran), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), esta através do programa Kayowá/ Guarani, do mestrado de Desenvolvimento Local.
- Iniciativas da Universidade Estadual do Paraná.
- Bolsas de estudo fornecidas pela Funai a cerca de mil estudantes indígenas matriculados em universidades particulares em todo o país.
- Reuniões da Secretaria de Ensino Superior (Sesu) do MEC visando à formulação de uma política de ensino superior para índios, cogitando, para isso, desenvolver programas em rede.

### ***Estratégias***

▪ A equipe coordenadora buscará contribuir para articular um conjunto de forças que revertam na criação de suportes para as instituições federais e estaduais de ensino superior no desenvolvimento de metodologias e capacidades específicas para processos de treinamento adequados às metas de organização de movimentos sociais como o indígena.

- Espera-se colaborar com outros programas da Fundação Ford, como o International Fellowships Program (IFP), preparando quadros que possam deles se beneficiar.
- A proposta se assenta sobre a experiência do Laced no acompanhamento das organizações indígenas e das políticas públicas para esses povos, de docência na graduação e na pós-graduação na área de antropologia, de formação de pesquisadores voltados para a consultoria aos poderes públicos, demonstrada em publicações, em sua *homepage*, pela participação de seus membros em encontros de organizações indígenas e em seus *curricula*, demonstrando a especificidade da dimensão da vida dos povos indígenas no Brasil e das perspectivas de empoderamento que a demanda indígena pelo ensino superior trazem diante dos investimentos mais comuns feitos a partir das áreas de sociologia, da educação e da pedagogia.
- A proposta se apoia também nas experiências do Peti-Museu Nacional (1985-1993) em demarcação de terras indígenas e do Laced-Museu Nacional com financiamento da Fundação Ford, esta última de montagem e implementação nas universidades federais do Amazonas e de Roraima (ainda em curso) de experiências piloto de especialização de pessoal dotado de informações e contatos para implementação da ideia de “gestão” como modalidade de intervenção social fundada na autorreflexão sistemática.
- A proposta deve ser pensada como parte de um diálogo e de um conjunto de relações já estabelecidas entre diversas organizações, universidades e segmentos da administração pública direta, construídos ao longo dos últimos seis anos e solidificados no último, para que os poderes públicos, sob um regime democrático e um governo fortemente capaz de maior diálogo com os movimentos sociais, assumam o papel de plena implementação que lhes cabe na superação das heranças colonialistas que estruturam o Estado brasileiro, dando curso a projetos de redução da desigualdade, oferecendo sustentabilidade a programas piloto e demonstrativos como o presente.
- Pressupostos de um programa para apoio a iniciativas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas:

1. A diversidade social e linguística indígena e as distintas histórias de relacionamento entre povos indígenas e segmentos da sociedade colonizadora que o Estado brasileiro representa.
2. Os diferentes contextos geográficos e sociais onde estão inseridos esses povos – da floresta equatorial e do cerrado à caatinga; do total isolamento no meio da floresta à presença em cidades por todo o país; da total exclusão à presença em órgãos públicos e foros variados, locais e extralocais.
3. Os diferentes tipos de vínculos entre povos indígenas, suas terras oficialmente reconhecidas, suas organizações e os contextos urbanos com que se relacionam e/ou em que se inserem.
4. Os distintos projetos societários esboçados ou claramente expressos pelos povos indígenas em palavras, atos e modos de viver.
5. As especificidades socioculturais das lideranças e organizações indígenas surgidas (ou não) nas diversas regiões do país, seus vínculos com os poderes públicos, ONGs, ordens missionárias.
6. As relações que cada povo indígena entreteceu com a escolarização a partir de suas experiências com a agência indigenista oficial, com as ordens missionárias, ONGs, organizações indígenas e, mais recentemente, a partir do surgimento de uma política de educação indígena sediada no MEC, também com estados e municípios.
7. A existência de 10 anos de política nacional de educação indígena desigualmente implementada regionalmente e nos planos federal, estadual e municipal, sem avaliação condizente.
8. A existência de iniciativas esparsas rumo ao ensino superior de indígenas e um número presumidamente alto de indígenas cursando faculdades, em especial as particulares.
9. O fato de que o preconceito contra os povos indígenas e o desconhecimento sobre seus modos de vida variam na razão inversa da distância geográfica entre eles e segmentos da sociedade brasileira. Isso significa que, mesmo no plano das universidades situadas em estados com forte contingente populacional indígena, o acúmulo de conhecimento, professores/pesquisadores e infraestrutura para o conhecimento dos problemas indígenas é baixo. Nesses termos, o investimento no acesso dos

indígenas ao ensino superior deve ser balizado pela aquisição de capacidade operacional também pelos núcleos que busquem fazê-lo.

10. A inexistência de conhecimento sistematizado e objetivamente processado sobre todas essas realidades.

- Os pontos mencionados permitem entrever a amplitude de um problema social que é muitas vezes percebido como menor pelos governantes, mas que assume outro significado se tomados como balizas os ideais de inclusão e justiça social, de equidade, de importância da diferença sociocultural como patrimônio humano, da interculturalidade como fator instituinte de uma nova ordem multicultural, de compensação pelas consequências históricas e atuais da colonização e, sobretudo, se considerada a importância dos recursos naturais de posse indígena e do grau de preservação das áreas indígenas do ponto de vista da biodiversidade.
- A importância e o potencial de um projeto como o Trilhas de Conhecimentos tendo em vista as evidências de crescimento da população indígena, o fato de que populações “caboclas” vêm reivindicando o reconhecimento de sua indianidade, tanto mais que a Convenção 169 da OIT o faculta, revertendo o quadro anterior de mediação administrativa ao *status* jurídico de indígena, e se levarmos seriamente em conta que, em muitos municípios do país – entre eles os correspondentes a grandes faixas do estado do Amazonas, por exemplo –, os povos indígenas são a maioria da população.
- A proposta implica um trabalho de acompanhamento, capacitação e interligação entre seus executores, de monitoramento e avaliação de sua dimensão de mudança política, de construção das possibilidades de sua replicabilidade e de sua sustentabilidade.
- Necessidade de que a proposta sirva à estruturação de uma política pública assumida pelo Estado brasileiro que amplie o acesso de indígenas à educação superior, significando suporte ao acesso, à frequência real e à titulação dos estudantes indígenas em universidades.

### ***Perfil da proposta***

- Prevê um período de quatro a seis anos, equivalente ao curso preparatório para o exame vestibular e ao transcurso de uma turma em cursos de universidades públicas ou privadas que se disponham a tanto.

- A equipe do Laced atuará no debate, treinamento, monitoramento, na avaliação e articulação em rede dos núcleos de universidades públicas e no relacionamento com os órgãos de educação superior e de fomento à pesquisa em nível de graduação.
- Os cursos deverão preparar formandos socialmente comprometidos com projetos societários coletivos dos povos indígenas, em especial seus próprios povos, mais amplos do que carreiras individuais, ainda que parcialmente viabilizados por meio delas.
- A equipe do Laced trabalhará junto com os núcleos universitários para construir as estratégias de compatibilização entre os modos de vida indígenas e as rotinas universitárias, numa luta contra os efeitos de homogeneidade e de unicidade que a administração pública impôs no Brasil aos serviços de Estado voltados para os direitos sociais de seus cidadãos, em especial no setor educacional.
- Através do programa Trilhas de Conhecimentos, a equipe do Laced pretende fomentar propostas embasadas nos princípios e instrumentos antropológicos que fundamentam a visão do etnodesenvolvimento, objetivando formar profissionais nas instituições de ensino superior que se capacitem para lidar com indivíduos indígenas e, por meio deles, com seus povos, de maneira que, paulatinamente, se acumule capacidade operacional para a promoção de mudanças institucionais a favor da presença de indígenas, de seus valores e conhecimentos no ensino universitário.
- A equipe do Laced coordenará, por encomenda a autores, processos de produção de material didático adequado para o aprendizado do uso do português, para o conhecimento da história das redes regionais da sociedade brasileira em interação com os povos indígenas, para a própria reflexão sobre as histórias de seus povos em meio aos povos indígenas do continente americano, para a crítica cotidiana das formas interacionais em situação colonial e para o conhecimento dos direitos culturalmente diferenciados de que são detentores os indivíduos indígenas.
- A equipe do Laced participará de fóruns de debate sobre políticas públicas dirigidas aos povos indígenas e promoverá a articulação entre os integrantes dos núcleos universitários selecionados.
- A equipe do Laced procederá ao acompanhamento e à avaliação de todo o processo dos núcleos, documentando-o.

## **4 Passos para a implantação do programa: atividades**

### **4.1 Levantamento de dados**

- A equipe do Laced realizará um levantamento de universidades com investimentos prévios ou atuais no ensino universitário de indígenas, com atenção especial às universidades da região da Amazônia Legal.
- Universidades identificadas até o momento com as características mencionadas, dentro e fora da Amazônia: Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, MS, e Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- Há possibilidade de visita, a depender da disponibilidade de recursos, a universidades no Amapá, Pará, Tocantins, Maranhão e em Rondônia.
- Serão selecionadas quatro universidades públicas para serem incentivadas a desenvolver propostas. Os dados e contatos disponíveis até o momento apontam as Universidades Federais do Amazonas, de Roraima e do Acre como as que evidenciam as principais características necessárias para o desenvolvimento ou consolidação de núcleos de apoio ao acesso de indígenas ao ensino superior. Uma quarta universidade, que provavelmente desenvolverá seu trabalho num outro ritmo, será selecionada fora do espaço da Amazônia Legal, preferencialmente no Nordeste do Brasil. Essas informações poderão sofrer alterações após a etapa de levantamento.

### **4.2 Incentivo à demanda e delineamento de propostas**

- A equipe do Laced assessorará o trabalho dos núcleos na preparação de propostas, desenvolvidas por docentes das universidades, através da discussão minuciosa das metas pretendidas pelo The Pathway to Higher Education Institutions-PHEI através de Trilhas de Conhecimentos com os proponentes. Os debates com os integrantes das universidades se dará de modo a atender às especificidades regionais e às escolhas e ênfases diferenciadas e incentivar os cursos que se voltem para a formação para o mercado de trabalho configurado pelas iniciativas de etnodesenvolvimento, seja em atividades das organizações indígenas, seja



em espaços de trabalho direcionados às políticas públicas dirigidas aos povos indígenas.

- A equipe do Laced dará suporte aos docentes das universidades no sentido de construir os parâmetros para relações de suporte positivo do núcleo de atividades dentro da estrutura universitária e com as organizações indígenas através da apresentação das metas de Trilhas de Conhecimentos à hierarquia funcional de cada universidade.

### ***Características e itens integrantes das propostas***

- As propostas deverão contemplar processos formativos que valorizem e contribuam para os projetos societários dos povos indígenas, ainda quando contemplem especificamente a população de indígenas habitando em cidades.

- As propostas deverão ser concebidas para serem executadas no período que se estende do ano de preparação para o exame vestibular até o término de curso universitário de quatro anos de duração aproximadamente.

- Cada proposta de núcleo deverá contemplar atividades pelo período de um biênio, para as quais se proporá uma quantia dentro de uma faixa de custos claramente definida.

- Todas as propostas deverão conter:

- a. diagnóstico qualificado da situação de educação dos indígenas em nível regional e de suas demandas em relação ao acesso à educação superior, bem como de experiências já existentes ou anteriores;

- b. avaliação da universidade de que os proponentes forem integrantes quanto à sua relação com os povos indígenas e à situação regional em que se insere, com avaliação de capacidade instalada para tanto, experiências prévias de ensino universitário de indígenas ou sua inexistência, além das relações entre universidade e organizações indígenas, ONGs, setores do Estado;

- c. estratégias para constituição de uma “comunidade de comunicação interétnica” dentro dessas universidades para que o interesse e o conhecimento dos povos indígenas e sobre eles sejam disseminados dentro da instituição, numa perspectiva intercultural, entre seus alunos não

indígenas, seus docentes e seus técnicos, com ampla participação das organizações e das autoridades indígenas;

d. proposição (ou constatação) de um tipo de relacionamento entre organizações indígenas e universidade que permita uma vinculação orgânica entre indígenas territorializados, indígenas em centros urbanos, projetos societários voltados para as terras indígenas e ensino superior pela via das organizações indígenas, bem como para a relação entre terras indígenas e centros urbanos;

e. explicitação de contrapartidas da universidade que sediará o núcleo, como a contabilização das atividades dos docentes envolvidos como carga didática para fins salariais e de avaliação de desempenho (GED), disponibilização de espaços e de equipamentos, institucionalização das atividades e facilidades de acesso à estrutura universitária para estudantes indígenas;

f. delineamento de estratégias para a preparação didática de alunos indígenas para o acesso à universidade e para o acompanhamento tutorial de alunos indígenas já matriculados em cursos universitários e dos ingressos através de exames vestibulares;

g. estratégias para atender principalmente alunos de cursos universitários que não aqueles surgidos em função do ensino fundamental diferenciado, isto é, os de formação de professores.

▪ Em termos de objetivos específicos, as propostas deverão incluir as seguintes estratégias:

a. Assegurar uma clientela etnicamente diversificada e com condições de dar retorno aos seus povos daquilo que obtiverem a partir de sua formação no ensino superior.

b. Preparar os estudantes indígenas para os exames de acesso à universidade e em conteúdos técnicos específicos.

c. Desenvolver programas de acompanhamento que garantam a adaptação dos estudantes à vida universitária e que lhes ofereçam assistência adequada quando necessário.

d. Prover orientação para o preparo e a redação de trabalhos e monografias de graduação.

- e. Promover, em conjunto com a equipe do Laced, fóruns universitários onde os estudantes possam apresentar suas visões de mundo e contribuições à sociedade brasileira, abrindo espaços, ao mesmo tempo, para a integração e valorização de seus conhecimentos e culturas.
- f. Prover orientação para projetos universitários e de pesquisa de estudantes indígenas que valorizem os conhecimentos e culturas indígenas e que promovam a diversidade.
- g. Colaborar com os pesquisadores do Laced para estabelecer redes de comunicação eletrônica entre os estudantes e docentes participantes do programa Trilhas de Conhecimentos.
- h. Colaborar com os pesquisadores do Laced para documentar as ações dos núcleos e as atividades do programa Trilhas de Conhecimentos.
- i. Promover seminários anuais para compartilhamento de suas experiências com toda a universidade em que estão sediados. Esses seminários deverão trazer subsídios para a melhoria do programa e informar o trabalho da equipe do Laced.
- As propostas deverão prever o desenvolvimento das seguintes atividades, distribuídas em um cronograma de 24 meses:
    1. Ensino intensivo (de preferência diário) do português como segunda língua, com treinamento da compreensão oral e escrita, geral e instrumental/aplicada aos cursos específicos.
    2. Ensino de conteúdos relativos ao uso da matemática, com reforço do ensino médio.
    3. Ensino (auto)reflexivo de história do Brasil, da região em que estão e dos povos indígenas a que pertencem os estudantes indígenas desde uma perspectiva crítica que os situe como cidadãos de um Estado pós-colonial que só recentemente começou a ser percebido como pluriétnico e multicultural.
    4. Ensino de conteúdos relativos ao exercício pleno dos direitos e deveres do cidadão brasileiro, inclusive informações sobre o funcionamento dos serviços públicos, entre eles o sistema universitário, bem como dos direitos culturalmente diferenciados de que, como indígenas, são portadores.

5. Ensino do uso de computadores e da internet.
6. Ensino de técnicas de registro escrito (utilização sistemática de diários de atividades no processo de aprendizagem e trabalho) e audiovisual.
7. Ensino intensivo do espanhol ou do inglês como terceira língua.
8. Dinâmicas de acompanhamento tutorial, individualizado e em grupo, dos estudantes indígenas marcadas pela valorização cultural e pelo ideário da educação para a diferença cultural e para o etnodesenvolvimento no sentido de lhes dar suporte para a superação de dificuldades advindas da própria situação social desprivilegiada, com técnicas de fortalecimento de suas identidades e manutenção de vínculos com seus povos de origem e com suas práticas socioculturais específicas.
9. Acesso a meios, audiovisuais inclusive, de conhecimento amplo da “cultura ocidental contemporânea”.
10. Estratégias de sociabilidade extracurricular.
  - No caso de indígenas que venham a entrar na universidade, os dois primeiros anos projetados de ensino ligado ao sistema universitário deverão conter:
    1. Primeiro ano: a) orientação vocacional marcada; b) revisão das disciplinas cursadas no ensino médio e no curso pré-vestibular.
    2. Segundo ano: acompanhamento tutorial dos cursos.
      - Os núcleos serão estimulados pela equipe do Laced, que trabalhará com eles a fim de apresentar propostas de trabalho com um espectro relativamente fechado de cursos que tenham ligação direta com a oferta de certos serviços aos povos indígenas (por exemplo Enfermagem, Medicina, Direito, Ciências Sociais, Serviço Social, Direito, Agronomia, Zootecnia, Engenharia Florestal, Ecologia, Administração e Magistério Indígena Diferenciado).
      - Na hipótese de surgimento de propostas de novos cursos contemplando áreas que as formações tradicionais não tenham recoberto, será avaliada sua pertinência, o mercado de trabalho e a competitividade.
      - No caso de indígenas já cursando a universidade:
        1. Primeiro ano: tutoria para acompanhamento dos cursos.

2. Segundo ano: a) acompanhamento tutorial para estágios orientados para as profissões específicas, preferencialmente ligados, de algum modo, aos seus povos de origem; b) visitas de intercâmbio aos outros núcleos com programas semelhantes e aos povos indígenas de origem dos alunos desses programas.

#### **4.3 Seleção de propostas**

- A equipe do Laced comporá um Comitê Assessor integrado por cinco profissionais com o seguinte perfil: um docente da UFRJ com conhecimentos da área de desenvolvimento sustentável/etnodesenvolvimento; um docente indicado pela Reitoria da UFRJ; um representante de organização indígena; um pesquisador em educação indígena; um representante do IFP no Brasil.

- Funções do Comitê Assessor:

1. Monitorar Trilhas de Conhecimentos no sentido de garantir as condições de continuidade das linhas dessa proposta nas intervenções concretas que serão realizadas pelos núcleos.

2. Participar, com a equipe do Laced, da seleção de propostas para implementação de núcleos de acordo com os critérios anteriormente propostos.

3. Debater o desenvolvimento do programa com a equipe do Laced.

4. Realizar a avaliação de Trilhas de Conhecimentos para a Fundação Ford.

5. Mediar situações em que se coloquem visões conflitantes entre a equipe do Laced e os núcleos universitários participantes.

6. Contribuir com propostas para a sustentabilidade do programa.

7. Colaborar no debate sobre políticas públicas em que a equipe do Laced envolverá a realização do programa.

- O Comitê Assessor poderá, em conjunto com a equipe do Laced, recomendar, de início, a implementação de um número menor de propostas. Nesse caso, a equipe do Laced usará uma parte dos recursos do projeto para ajudar a desenvolver mais solidamente propostas de núcleos que precisem de mais tempo de preparação.

#### **4.4 Amplificação de capacidades, articulação em rede e construção da sustentabilidade**

Para construir uma sinergia efetiva na realização de Trilhas de Conhecimentos, a equipe do Laced promoverá:

1. *workshops* de capacitação e discussão entre os integrantes dos núcleos universitários, a equipe do Laced e eventuais convidados, com fins de aprofundamento e reflexão acerca dos processos de mudança das universidades selecionadas com base em critérios de interculturalidade e pertinência cultural, parceria com as organizações indígenas e constituição de capacidades para formação de pessoal para o etnodesenvolvimento;
2. encontros de estudantes indígenas e viagens de troca de contato orientadas para os povos e organizações indígenas;
3. produção de material didático compatível para suprir conteúdos referidos no Item 4.2 da presente proposta;
4. manutenção e dinamização de canais de comunicação via internet, como a criação de uma página específica e interativa para Trilhas de Conhecimentos dentro do domínio do Laced;
5. criação e manutenção de uma lista de discussão sobre educação indígena, a exemplo de outras, como saúde indígena;
6. participação, em parceria com os núcleos universitários e com outras universidades fora do projeto, em cursos, *workshops* e reuniões que repliquem e divulguem essas ideias, debatendo a educação superior de indígenas;
7. assessoramento e participação em reuniões e *workshops* para articulação de políticas públicas para os povos indígenas, sobretudo no tocante à educação superior e à educação para o etnodesenvolvimento, com o objetivo de construir a sustentabilidade do acesso de estudantes indígenas ao ensino superior;
8. articulação e trabalho conjunto com outros projetos financiados dentro da linha PHE, em nível nacional e internacional, no sentido de reduzir as desvantagens de origem étnica no acesso e permanência no ensino superior e de ampliar o acesso de estudantes desprivilegiados à universidade.

#### **4.5 Monitoramento e avaliação**

- O projeto será monitorado e avaliado pelo Comitê Assessor.
- Serão utilizados como indicadores do programa:
  1. A quantidade de estudantes indígenas matriculados em cursos das universidades articuladas ao programa no período posterior à instalação dos núcleos.
  2. A quantidade de estudantes indígenas que passem pelo processo de treinamento proposto pelos núcleos graduados em cursos das universidades articuladas ao programa no período posterior à sua instalação.
  3. O número de docentes que passem a se articular às atividades dos núcleos após sua instalação.
  4. O número e o caráter das ações conectadas à ação dos núcleos desenvolvidas pelas universidades em prol dos estudantes indígenas.
  5. O número e o caráter voltado para o etnodesenvolvimento das ações conjuntas entre universidades e povos indígenas, através de suas organizações, articuladas à formação de estudantes indígenas.
  6. A participação de todos os integrantes do programa em eventos e comissões para debater e produzir políticas públicas voltadas para o etnodesenvolvimento e a educação superior de povos indígenas no Brasil.
  7. A produção de trabalhos científicos sobre a temática do programa.
  8. A elaboração de subsídios para um diagnóstico nacional sobre a educação superior de povos indígenas.
  9. A frequência e o consumo de serviços no *site* do programa.
  10. A articulação dos trabalhos de Trilhas de Conhecimentos a outros projetos financiados pelo PHE no Brasil e no exterior e ao IFP através da dotação de bolsas para cursos de mestrado a alunos egressos de treinamentos fornecidos pelos núcleos.
- O Comitê Assessor deverá ouvir criteriosamente os estudantes e as organizações indígenas na preparação de suas avaliações.

## 5 Cronograma inicial

Um cronograma para as atividades gerais do projeto pelo período de 36 meses poderia ser assim esboçado:

Meses	Ações
1º	Instalação administrativa do núcleo.* <sup>a</sup> Divulgação nacional do programa Trilhas de Conhecimentos.* <sup>b</sup>
2º e 3º	Levantamento em universidades e junto a setores do Estado (MEC, Funai, Ministério do Meio Ambiente, Funasa/MS etc.), ONGs, organizações indígenas e mapeamento de material didático disponível.* Redação de diagnóstico propositivo para seleção e treinamento dos núcleos.*
4º	Primeira reunião do Comitê Assessor para apresentação e debate do levantamento e definição dos núcleos a terem sua demanda incentivada.* Lançamento de <i>site</i> e de lista de discussão.* Encomenda (proposição e discussão de propostas) de textos didáticos a autores.*
5º ao 7º	Assessoramento (instruções, debate, discussões) da equipe do Laced a docentes de universidades para preparação e redação de propostas.* Atualização de <i>site</i> e gestão de lista de discussão.*
8º e 9º	Definição de propostas com o Comitê Assessor.* Divulgação de resultados.* <i>Workshop</i> de capacitação e discussão com integrantes de núcleos.* Atualização de <i>site</i> e gestão de lista de discussão.* Construção das bases de sustentabilidade do projeto: contatos com Capes, CNPq e MEC (Sesu, Semtec, TV Escola).* Leitura crítica e debate dos livros.* Entrega dos livros para publicação.*
10º a 13º	Instalação dos núcleos. Lançamento de livros.* Atualização de <i>site</i> e gestão de lista de discussão.* Construção das bases de sustentabilidade do projeto: contatos com Capes, CNPq e MEC (Sesu, Semtec, TV Escola).* Avaliação de um ano pelo Comitê Assessor.*



Meses	Ações
14º	<p>Início das atividades dos núcleos (seleção de candidatos, socialização nas cidades de realização dos cursos e nas universidades).</p> <p>Assessoramento pela equipe do Laced: construção das relações com organizações indígenas, debates com outros setores da universidade e órgãos de fomento das políticas públicas, discussões pedagógicas e antropológicas.*</p> <p>Atualização de <i>site</i> e gestão de lista de discussão.*</p> <p>Construção das bases de sustentabilidade do projeto: contatos com Capes; CNPq; MEC (Sesu, Semtec, TV Escola).*</p> <p>Divulgação nacional.*</p>
15º a 24º	<p>Atividades acadêmicas dos núcleos universitários.</p> <p>Exame vestibular de indígenas.</p> <p>Assessoramento das atividades dos núcleos pela equipe do Laced.*</p> <p>Atualização de <i>site</i> e gestão de lista de discussão.*</p> <p>Construção das bases de sustentabilidade do projeto: contatos com Capes, CNPq e MEC (Sesu, Semtec, TV Escola).*</p> <p>Produção de conhecimentos sobre a formação de pessoal indígena para o etnodesenvolvimento.*</p>
19º	<p>Encontros de estudantes indígenas.*</p> <p>Avaliação de seis meses do trabalho dos núcleos pela equipe do Laced.*</p> <p>Revisão financeira do programa.*</p> <p>Construção das bases de sustentabilidade do projeto: contatos com Capes, CNPq e MEC (Sesu, Semtec, TV Escola).*</p> <p>Atualização de <i>site</i> e gestão de lista de discussão.*</p>
24º	<p>Avaliação do desempenho dos estudantes indígenas no vestibular.</p> <p>Avaliação do trabalho dos núcleos.*</p> <p>Avaliação do segundo ano pelo Comitê Assessor.</p> <p>Planejamento estratégico do terceiro ano de trabalho.*</p> <p>Atualização de <i>site</i> e gestão de lista de discussão.*</p> <p>Divulgação nacional de resultados parciais.*</p>

Meses	Ações
25º a 35º	<p>Atividades acadêmicas dos núcleos universitários no acompanhamento aos alunos de primeiro ano de cursos universitários.</p> <p>Construção das bases de sustentabilidade do projeto: contatos com Capes, CNPq e MEC (Sesu, Semtec, TV Escola).*</p> <p>Preparação para o segundo exame vestibular de indígenas acompanhado pelos núcleos.</p> <p>Assessoramento das atividades dos núcleos pela equipe do Laced.*</p> <p>Atualização de <i>site</i> e gestão de lista de discussão.*</p>
31º	<p>Encontro de avaliação das atividades dos núcleos.*</p> <p>Encontro dos integrantes dos núcleos e de autoridades universitárias com integrantes do MEC, CNPq, Capes, MMA.*</p> <p>Delineamento de livro reunindo artigos resultantes dos trabalhos do programa.*</p>
32º	Encontro de estudantes indígenas.
36º	<p>Entrega de relatórios finais dos núcleos.</p> <p>Avaliação final do programa com o Comitê Assessor.</p> <p>Apresentação de relatórios finais.*</p> <p>Publicação de livro sobre a experiência.*</p> <p>Divulgação nacional de resultados e debate de políticas para educação superior para indígenas.</p>

<sup>a</sup>As atividades marcadas com (\*) são de responsabilidade da equipe do Laced.

<sup>b</sup>A divulgação do programa Trilhas de Conhecimentos poderá, mediante outros recursos, estar associada a eventos de discussão sobre o ensino superior para indígenas com outros parceiros

## Referências

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de. *Do desenvolvimento comunitário à mobilização política: o projeto Kaiowá-Ñandeva como experiência antropológica*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2001.

ANDERSON, Anthony. Da produção agrícola ao desenvolvimento sustentável. In: BROOKE, Nigel; WITOSHYNSKY, Mary. *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil. Uma parceria para a mudança social*. São Paulo: USP; Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2002. p. 87-89.

AZANHA, Gilberto. Etnodesenvolvimento, mercado e mecanismos de fomento: possibilidades de desenvolvimento sustentado para as sociedades indígenas no Brasil. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO HOFFMANN, Maria (Org.). *Etnode-*

*senvolvimento e políticas públicas*: bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002. p. 29-37.

AZEVEDO, Marta. Censos demográficos e os 'índios': dificuldades para reconhecer e contar. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). *Povos indígenas no Brasil, 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 79-83.

CAMARGO, Aspásia; CAPOBIANCO, João Paulo; OLIVEIRA FILHO, José Antonio P. *Meio ambiente – Brasil*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

DAVIS, Shelton. *Vítimas do milagre*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FERNANDES, Rubem César. *Privado porém público*: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. *Sem fins lucrativos*. Rio de Janeiro: Iser, 1985. (Comunicação do Iser, 15).

FIALHO, Maria Helena. A Funai e o novo contexto de políticas públicas em educação escolar indígena: uma questão de direito à cidadania. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília: SEF/MEC, 2002. p. 25-28.

FISHER, W. F. Doing good? The politics and antipolitics of NGO practices. *Annual Review of Anthropology*, n. 26, p. 439-464, 1997.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *Indigenismo e antropologia*: o Conselho Nacional de Proteção aos Índios na gestão Rondon (1939-1955). Dissertação (mestrado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 1990.

GESTEIRA e MATOS, Kleber. Educação escolar indígena. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas de qualidade na educação*: um balanço institucional. Brasília: SEF/MEC, 2002. p. 235-283.

HALL, Anthony. O papel das ONGs na resolução de conflitos para o desenvolvimento sustentável. In: BECKER, Bertha; MIRANDA, Mariana (Org.). *A geografia política do desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

LANDIM, Leilah (Org.). *Ações em sociedade*: militância, caridade, assistência, etc. Rio de Janeiro, NAU, 1998.

\_\_\_\_\_. *A invenção das ONGs*: do serviço invisível à profissão inexistente sem nome. Tese (doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 1993.

MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília: SEF/MEC, 2002.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO HOFFMANN

(Orgs.). *Além da tutela*. Bases para uma nova política indigenista, III. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002. p. 105-120.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio. In: SANTOS, Silvio Coelho dos et al. (Orgs.). *Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos*. Florianópolis: UFSC, 1985.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Entrando e saindo da ‘mistura’: os índios nos censos nacionais. In: \_\_\_\_\_. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999a. p. 124-151.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998a.

\_\_\_\_\_. O projeto Tikuna: uma experiência de ação indigenista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ; São Paulo: Marco Zero, 1987. p. 205-240.

\_\_\_\_\_. Políticas indígenas na Amazônia brasileira contemporânea: agenciamentos, escala e paisagem. In: SEMINÁRIO BASES PARA UMA NOVA POLÍTICA INDIGENISTA. *Anais...* Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1999b. Manuscrito.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Redimensionando a questão indígena no Brasil: uma etnografia das terras indígenas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998b. p. 15-42.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: \_\_\_\_\_. *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999c.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de; ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Demarcação e reafirmação étnica: um ensaio sobre a Funai. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998. p. 69-123.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Os muitos fôlegos do indigenismo. *Anuário Antropológico 1981*. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. 6, n. 1, p. 277-290, 1982.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de; SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Política indigenista e políticas indígenas no Brasil: um mapeamento prospectivo*. Sugestões para fomento. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1999. Manuscrito.

PARTRIDGE, William L.; UQUILLAS, Jorge E.; JOHNS, Kathryn. *Including the excluded: ethnodevelopment in Latin America*. Washington: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/981431468770397760/pdf/272020Including0the0Excluded01public1.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

SMITH, Richard Chase (Org.). *A tapestry woven from vicissitudes of history, place and daily life*. Envisioning challenges for Indigenous Peoples of Latin America in the New Millennium. Lima: The Ford Foundation: Oxfam America, 2002.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. A 'identificação' como categoria histórica. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Fundação Nacional do Índio. In: ABREU, A.; BELLOCH, I.; LATTMAN-WELTMAN, F. (Orgs.). *Dicionário histórico-biográfico brasileiro*. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2001. p. 2.426-2.432.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. L'indigenisme au Brésil: migration et reappropriations d'un savoir administratif. *Révue de Synthèse*, v. 121, n. 3-4, p. 381-410, jul.-dez. 2000.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Problemas de qualificação de pessoal para novas formas de ação indigenista. In: \_\_\_\_\_.; BARROSO HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2002. p. 83-94.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_.; BARROSO, Maria M. *Trilhas de Conhecimentos*. O ensino superior de indígenas no Brasil. Programa de fomento e investigação. Rio de Janeiro, 2003. Manuscrito.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista, III*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova política indigenista, II*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002c.

\_\_\_\_\_. Questões para uma política indigenista: etnodesenvolvimento e políticas públicas. Uma apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contracapa: Laced, 2002d. p. 7-28.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO HOFFMANN, Maria; PIEDRAFITA IGLESIAS, Marcelo. O novo PPA e as políticas públicas para os povos indígenas. *Boletim do Inesc* (Orçamento & Política Socioambiental), v. 2, n. 6, p. 1-11, jun. 2003.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. *Anuário Antropológico 1984*. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v.9, n. 1, p. 11-44, 1985.



## ANEXO 1

### População indígena por unidade da federação (censo 2000)

Unidade da federação	População indígena
Rondônia	10.683
Acre	8.009
Amazonas	113.391
Roraima	28.128
Pará	37.681
Amapá	4.972
Tocantins	10.581
Maranhão	27.571
Piauí	2.664
Ceará	12.198
Rio Grande do Norte	3.168
Paraíba	10.088
Pernambuco	34.669
Alagoas	9.074
Sergipe	6.717
Bahia	64.240
Minas Gerais	48.720
Espírito Santo	12.746
Rio de Janeiro	35.934
São Paulo	63.789
Paraná	31.488
Santa Catarina	14.542
Rio Grande do Sul	38.718
Mato Grosso do Sul	53.900
Mato Grosso	29.196
Goiás	14.110
Distrito Federal	7.154
<b>Total</b>	<b>734.127</b>

Fonte: *site* do IBGE.

Obs.: Foram selecionados apenas os indivíduos que se declararam indígenas (5) no quesito (4008) referente a cor e raça.

**Quadro da população indígena nas unidades da  
federação da Amazônia Legal segundo a fonte**

<b>UF</b>	<b>ISA</b>	<b>Funai</b>	<b>IBGE *</b>
Mato Grosso	18.450	21.172	16.548
Rondônia	4.012	6.923	4.135
Acre	9.107	9.489	4.748
Amazonas	57.901	65.433	67.882
Roraima	32.771	31.265	23.422
Pará	10.563	18.381	16.134
Amapá	3.859	4.723	3.244
Maranhão	12.859	13.768	15.671
Tocantins	4.482	4.417	5.049
<b>Total</b>	<b>154.004</b>	<b>175.571</b>	<b>156.833</b>

Fonte: Azevedo, 2000.

\*Censo de 1991.

**Quadro da população indígena nos censos de 2000 e 1991**

<b>UF</b>	<b>Censo 2000</b>	<b>Censo 1991</b>
Mato Grosso	29.126	16.548
Rondônia	10.683	4.135
Acre	8.009	4.748
Amazonas	113.391	67.882
Roraima	28.128	23.422
Pará	37.681	16.134
Amapá	4.972	3.244
Maranhão	27.571	15.671
Tocantins	10.581	5.049
<b>Total</b>	<b>270.142</b>	<b>156.833</b>

Fonte: *site* do IBGE e Azevedo, 2000.



## ANEXO 2

### Notas sobre os antecedentes históricos das ideias de “etnodesenvolvimento” e “acesso de indígenas ao ensino superior” no Brasil

Antonio Carlos de Souza Lima  
Maria Barroso Hoffmann  
(Laced-MN)

Os anos finais da década de 1970 compuseram, no Brasil, um período em que se delinearão articulações presentes ainda hoje nas cenas indigenista e indígena. A substituição do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (Funai) como órgão do Estado brasileiro responsável pela tutela dos povos indígenas, a crescente participação dessa Fundação, a partir de 1969, em processos de abertura de estradas e outras formas de penetração na região da Amazônia sob o regime ditatorial militar em curso à época, a maciça entrada de capitais internacionais financiando a ditadura e os interesses agroindustriais teriam como contrapartida uma certa configuração interna da agência tutelar.<sup>5</sup> Tais mudanças se basearam, em larga medida, numa execução bastante própria (e delas muito distanciada) de ideias já delineadas no SPI nos anos 1950 a partir de certo tipo de percepção antropológica que continuaria a viver dentro do Conselho Nacional de Proteção aos Índios.<sup>6</sup> Dessa apropriação posterior resultaram diversos conceitos jurídicos presentes no Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973), forjado pelo regime como resposta necessária às cobranças internacionais de efetiva proteção às populações indígenas atingidas pelas ações desbravadoras do Estado e de grupos particulares.<sup>7</sup>

---

5 Sobre o Serviço de Proteção aos Índios e a Funai, ver Souza Lima (1995, 2001).

6 Sobre o CNPI, ver Freire (1990). Sobre alguns aspectos dessas ideias antropológicas que são absorvidas e expandidas a partir do SPI na década de 1950, ver Souza Lima (1998, 2000).

7 Cf. Davis (1978) e Oliveira Filho (1985).

As pressões internacionais, à época, estavam balizadas pelas ideias de anistia e direitos humanos. A ação de movimentos internacionais de defesa dos direitos humanos e do meio ambiente sobre o *establishment* desenvolvimentista, notadamente sobre o Banco Mundial, repercutiu nos dispositivos financiadores da expansão governamental rumo à Amazônia, ameaçando cortar os recursos financeiros do regime militar, moldando-se um padrão de interação conflitiva entre essas agências – Estado brasileiro, movimentos internacionais e agências multilaterais de financiamento – que marcaria a década posterior. No âmbito latino-americano, a anteceder esse momento, as críticas dos efeitos etnocidas das políticas desenvolvimentistas tiveram na Reunião de Barbados, em 1971, e depois na Reunião de Peritos sobre Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina, promovida pela articulação entre Unesco e Flacso em dezembro de 1981 em San José de Costa Rica, eventos especiais na formulação de propostas para um “desenvolvimento alternativo” marcado pelos projetos de futuro próprios dos povos indígenas, o “etnodesenvolvimento”, proposta da qual Rodolfo Stavenhagen (1985) foi um dos principais formuladores e que, mais recentemente, serviria de título de um *paper* de quadros do Banco Mundial (PARTRIDGE, UQUILLAS e JOHNS, 1996).

A Funai, à época controlada pelas agências de segurança nacional e respondendo a presidentes militares, abriu campo, em certos momentos, para a participação de outro conjunto de atores presentes ainda hoje na cena indigenista: os antropólogos, que tinham a unificá-los as influências de um novo modelo de formação acadêmica em pós-graduações surgidas, em grande parte, sob os auspícios dos recursos da Fundação Ford, sobretudo, e de agências da administração pública brasileira, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).<sup>8</sup> Muitos desses intelectuais, conectados à crítica do desenvolvimentismo praticado pelo regime ditatorial, que vitimou visivelmente os povos indígenas, vieram a criar e se instalar em ONGs dedicadas ao exercício de formas de ação embasadas por pressupostos da antropologia social, muitos mantendo seu vínculo com as universidades tanto por receberem salários quanto

---

8 Para questões relativas às práticas dos antropólogos no Brasil, ver Oliveira Filho (1987).

por recrutarem pessoal formado pelas mesmas para os projetos de pesquisa e intervenção social que mantiveram no que hoje se chama de “terceiro setor”. A noção de etnodesenvolvimento embasou muitas das propostas de antropologia da ação implementadas por antropólogos a partir de ONGs indigenistas, porém sem que tais formas de intervenção ganhassem a sistematicidade que o ensino universitário podia lhes conferir.<sup>9</sup>

As associações civis de defesa dos índios e outras ONGs surgidas em torno de 1978-1980 tinham perfis e tomaram rumos muito distintos. Muitas delas foram financiadas por recursos internacionais de igrejas europeias e fundações voltadas para os direitos humanos no Terceiro Mundo. Essa, talvez, tenha sido uma das formas privilegiadas de questionamento do regime militar: em certos casos, pode-se dizer que a ditadura desmantelara esboços de estruturas institucionais voltadas para uma produção acadêmica questionadora da ordem política vigente e voltada para formas de ação social.

Todavia, quando da abertura do regime militar, muitas ONGs já estavam estruturadas, mantendo, salvo raríssimas exceções, o duplo vínculo de concorrência/mutualismo com a universidade.<sup>10</sup> No médio prazo, no caso dos estudos e intervenções junto aos povos indígenas, essa configuração fez com que a ânsia por parte de intelectuais associados a ONGs de driblar os entraves do serviço público no Brasil, marcado pela herança da ditadura, se juntasse à falta de preocupações quanto à aplicação do conhecimento gerado nas universidades no mundo social por parte dos formuladores das políticas científico-educacionais no país, instaurando-se um “proveitoso” divórcio (para as ONGs, sobretudo, mas também para certos componentes do mundo universitário) entre pesquisa e intervenção, o que, entre outras muitas razões, contribuiria para que as universidades, enquanto núcleos de pesquisa e formação, se afastassem dos problemas cotidianos dos povos indígenas.<sup>11</sup>

---

9 Cf. Almeida (2001) e Azanha (2002).

10 A literatura sobre ONGs no Brasil vem crescendo, assim como em contextos mais amplos. Alguns poucos exemplos são Landim (1993, 1998), Fernandes (1985, 1994), Fisher (1997) e Hall (1999).

11 Em Oliveira Filho e Souza Lima (1982), já fazíamos essas críticas ao apresentarmos problemas quanto à cisão permitida pelo uso brasileiro da noção de indigenismo.

Foi a partir desse quadro – não mais restrito ao aparelho indigenista e a uma difusa e ingênua “opinião pública”, como nas décadas de 1950 e 1960 – que a ideia de “demarcação de terras indígenas” se afirmou como moto. A constatação do total despreparo e inépcia da Fundação Nacional do Índio para cumprir o imperativo de demarcação das terras indígenas contido na Lei 6.001/1973, no tocante a essa e a outras questões prementes para a vida dos povos indígenas no Brasil, estimulou variados esforços de mapeamento, como os do Conselho Indigenista Missionário,<sup>12</sup> o do programa Povos Indígenas no Brasil, do Centro Ecu- mênico de Documentação e Informação (Cedi), e os trabalhos de cunho analítico realizados no Museu Nacional por João Pacheco de Oliveira. Estes últimos instruíram os desdobramentos posteriores de pesquisa voltados para alicerçar o *lobby* pró-índio na Assembleia Nacional Constituinte, financiados pela Fundação Ford no Brasil,<sup>13</sup> conforme sugestões de consultoria de David Maybury-Lewis em 1984.

Num trabalho seminal, João Pacheco de Oliveira<sup>14</sup> demonstrou, com dados estatísticos, que a reflexão sobre os povos indígenas no Brasil padecia de uma limitação básica produzida pelo viés humanitarista que os tomava como minorias em termos numéricos, matéria apenas para a busca de uma equidade caritativa, visão comum ao cidadão brasileiro médio, ignorante dos matizes da questão indígena. O texto demonstrava que as terras indígenas (até então inadequadamente avaliadas) não só totalizavam algo em torno de 10% do estoque de terras livres do Brasil, mas mantinham reservas de recursos naturais da maior importância, situando-se em áreas de interesse estratégico ou fortemente conflituosas.

---

12 Em 1972, constituiu-se um aparelho eclesiástico, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), precedido em três anos pelo que passaria a ser, durante um bom tempo, sua extensão leiga, a Operação Anchieta (Opan – hoje Operação Amazônia Nativa), ambos pressupondo a existência anterior da Missão Anchieta em Utiariti, MT. O Cimi se dedicou a atuar em áreas indígenas consoante as propostas do Concílio Vaticano II e seus corolários latino-americanos (com desenvolvimentos missiológicos *stricto sensu* brasileiros), promovendo assembleias indígenas, dando campo a um tipo de associativismo pan-indígena que seria enfatizado, no plano retórico, como a via privilegiada para a “autodeterminação indígena”.

13 Para breves observações acerca da ação da Fundação Ford no tocante aos territórios indígenas no Brasil, ver Anderson (2002).

14 Cf. Oliveira Filho (1998b). Disponível em: [www.laced.mn.ufrj.br](http://www.laced.mn.ufrj.br). No site do Laced está disponível toda a produção escrita publicada do Peti, bem como o arquivo de terras indígenas, hoje de valor histórico.

A esse estudo seguiu-se outro, realizado no segundo semestre de 1984 por João Pacheco de Oliveira e Alfredo Wagner Berno de Almeida, sobre as práticas da Funai no tocante ao processo administrativo de criação de terras indígenas, resultando num ensaio crítico que hoje mantém ainda extrema atualidade.<sup>15</sup> Em suma, longe de questões humanitárias ou de uma genérica defesa da “inclusão dos excluídos”, demonstrou-se que, atendidos os preceitos legais, os povos indígenas tinham direitos a amplos territórios e recursos.

Como consequência desses dois trabalhos, mantivemos o chamado “Projeto estudo sobre terras indígenas no Brasil: invasões, uso do solo, recursos naturais” (Peti), financiado pela Fundação Ford e a equipe do Museu Nacional, mais tarde também pelo CNPq. Desse projeto, em publicação conjunta com o Cedi, sairia a metodologia necessária para a revisão da situação das terras indígenas, bem como uma listagem de terras (que, contadas em 120 pelo Cimi, totalizariam nessa listagem 518) e um estudo crítico que forneceria o principal argumento contra a ideia de que há “muita terra para pouco índio”.

Seria sob essa conjuntura, muito mais complexa que o delineado, que o processo constituinte transcorreria, com tentativas marcantes de defesa da ideia, sempre pronta a ser reavivada, de que as terras indígenas deveriam ser calculadas pela relação 1 hectare = 1 índio, indicador engendrado pelo Conselho de Segurança Nacional. O *lobby* pró-índio na Constituinte teve vitórias expressivas na forma final do capítulo do texto que aborda as populações nativas.

A partir da Constituição de 1988, os povos indígenas foram reconhecidos como detentores de direitos originários à terra, como atores juridicamente capazes de entrar em juízo através de suas organizações, rompendo com o *status* a eles atribuído pelo artigo 6º do Código Civil de 1916, que os colocava como portadores de capacidade civil relativa, a mesma condição das mulheres casadas (até 1962), dos loucos, dos pródigos, dos maiores de 16 e menores de 21 anos, sendo que seu parágrafo único estabelecia o regime tutelar e facultava ao Estado nacional brasileiro o papel de seu tutor. Mas o texto constitucional foi mais longe: definiu os direitos indígenas como direitos coletivos (uma novidade em nosso país), reconheceu seus direitos culturais, bem como seus direitos a organização própria, lançando as bases legais da luta pela construção de

---

15 Cf. Oliveira Filho e Almeida (1998).

um Estado pluriétnico que representasse o caráter multicultural da sociedade brasileira. Os direitos a organização própria foram contemplados por uma política nacional de educação indígena no nível do ensino fundamental, que teve na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) um marco. A partir de 1999, desenvolveu-se uma política nacional de saúde indígena, atribuição da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) do Ministério da Saúde. Em junho de 2002, o Congresso Nacional finalmente ratificaria a Convenção 169, sobre povos indígenas e tribais, da Organização Internacional do Trabalho, válida no ordenamento jurídico brasileiro desde agosto de 2003, que, estabelecendo o critério de autoatribuição, reconhece aos indígenas o direito fundamental de serem percebidos como povos sem que isso signifique soberania territorial.<sup>16</sup> Tais vitórias são, porém, precárias na medida em que não há, ainda, uma legislação infraconstitucional que compatibilize as ações públicas e privadas quanto aos povos indígenas e suas terras ao texto constitucional.

Paralelamente, ainda no final dos anos 1980, diante da grande visibilidade do movimento de seringueiros e de uma real ligação entre estes e os povos indígenas no Acre, produziu-se e generalizou-se, sobretudo junto aos organismos internacionais de financiamento de diferentes matizes, a ideia de uma aliança dos povos da floresta, conferindo ênfase a um certo utopismo ecologista pela generalidade com que foi aplicado. A partir de então, a ampla propaganda feita em torno do tema no exterior ocorreu em consonância com a crescente repercussão de argumentos ambientalistas variados tanto nos EUA quanto na Europa ocidental: pouco a pouco, as especificidades dos problemas dos povos indígenas (e de suas soluções) foram equacionadas à condição de problemas de conservação e utilização racional e sustentável do meio ambiente, com total e quase única ênfase na região e nas populações indígenas amazônicas em detrimento da pluralidade de situações indígenas – e ecológicas – existentes no Brasil: desde a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92), e, sobretudo, de meados dos anos 1990, com o estabelecimento e a operacionalização do Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PP-G7), as ações para

---

16 Cf. Souza Lima e Barroso Hoffmann (2002a) sobre algumas das principais questões jurídicas atuais dos povos indígenas.

os povos indígenas se viram vinculadas à questão ambiental.<sup>17</sup> Os territórios indígenas passaram a funcionar concretamente como unidades de conservação, tornando-se sua regularização e garantia foco do Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL/PP-G7), com recursos da cooperação internacional, em sua maior parte alemã – parte da estratégia de conservação e uso sustentável da maior floresta tropical do planeta. Isso foi feito, todavia, sem que os conhecimentos indígenas tradicionais e os novos conhecimentos necessários para a nova modalidade de territorialização instalada a partir do PPTAL fossem adequadamente ressignificados, intercambiados, apropriados pelos povos indígenas e suas organizações.<sup>18</sup>

A demarcação das terras indígenas como problema social e os problemas de etnodesenvolvimento foram parcialmente reelaborados sob o rótulo de “desenvolvimento sustentável”, noção que, em si, tem outra genealogia e que, nas concepções do senso comum, se confunde com um desenvolvimento que não agrida o meio ambiente.<sup>19</sup> Contudo, a ideia de etnodesenvolvimento recoloca acento no controle político desde e sobre o local a partir de pressupostos culturalmente diferenciados, relacionando-se com uma noção mais totalizante e abrangente do que sejam as condições de vida, não sendo apreensível pelos índices usuais de medição do desenvolvimento como “[...] PIB, renda *per capita*, mortalidade infantil, nível de escolaridade etc.” (AZANHA, 2002, p. 31). Não se limita a condições e melhorias econômicas, mas supõe educação e manejo de conhecimentos técnicos indígenas e não indígenas, acesso ao bem-estar e à saúde nos termos próprios dos indígenas, com sua consequente valorização cultural, simultaneamente à promoção das condições econômicas que garantam a sobrevivência e reprodução desses povos. Se a preocupação com o controle da terra e dos recursos ambientais é fundamental, o modo como ele será assegurado é tão ou mais importante: sem alternativas de um futuro diferenciado, a melhoria da qualidade de vida se dilui nos problemas de todos os “pobres” do país, na denúncia genérica da exclusão, que, no caso dos indígenas, se reitera pelo efeito de

---

17 É interessante notar como isso também ocorreu na esfera do fomento da Fundação Ford. Para tanto, ver Anderson (2002, p. 89).

18 Para o conceito de processo de territorialização, ver Oliveira Filho (1999c, p. 21).

19 Cf. Camargo, Capobianco e Oliveira Filho (2002) para as questões relativas ao desenvolvimento sustentável no Brasil no período pós-Eco 92.

homogeneização cultural. Assim, o etnodesenvolvimento como ideal supõe que um universo sutil e amplo de desejos e valores, tradições culturais, formas sociais demarcadas pela solidariedade e pela reciprocidade perpassem o surgimento e o fortalecimento de inovações institucionais como a das organizações indígenas, da participação de indígenas nos processos públicos de tomada de decisão, do acesso indígena à escola e à universidade.<sup>20</sup>

Assim, como já dito, se é verdade que os 734.127 indivíduos auto-declarados indígenas, segundo dados do IBGE, são equivalentes a cerca de 0,4% da população brasileira, a necessidade de organização para a luta pela terra e para a conquista e defesa de seus outros direitos ensejou, ao longo da década de 1990, a criação e o fortalecimento de organizações indígenas locais, interlocais e regionais de formatos variados, com frequentes articulações nacionais, numa apropriação muito peculiar de nossas formas de organização política. As organizações indígenas passaram de 48 em 1991 para 109 em 1996 e 290 em 1999,<sup>21</sup> com mais de dois terços situados na Amazônia.

---

20 Stavenhagen (1985, p. 42-43) diz ainda: “[...] minha crítica ao Estado-nação e ao Estado etnocrático conduz, precisamente, à direção oposta, ou seja, ao Estado multinacional, multicultural, multiétnico, [...] no qual as comunidades étnicas possam encontrar iguais oportunidades de desenvolvimento social, econômico e cultural dentro da estrutura mais ampla. Usei aqui o conceito de etnodesenvolvimento em contraposição aos de etnocídio e etnocracia [...]. Dou-me conta de que ele está sujeito a críticas em muitos sentidos. Já mencionei de que forma a ideologia do Estado nacional é geralmente refratária a uma ideia de desenvolvimento étnico que não se adapta aos seus próprios termos. É claro que existem fortes argumentos a favor do fortalecimento do Estado-nação, mas é tão difícil aceitar a *raison d'état* para a violação dos direitos humanos individuais. Mencionei, também, a interpretação dogmática da dinâmica de classes que conduziu à lamentável ignorância da dimensão étnica na análise marxista. Uma crítica mais perniciosa sugere que a ideia de etnodesenvolvimento tenderia a isolar os grupos étnicos das correntes culturais principais para ‘mantê-los subdesenvolvidos’. Argumentar-se-ia que o etnodesenvolvimento poderia ser usado como pretexto para manter a segregação e a opressão cultural, recusando a possibilidade de ‘integração nacional’, e reforçando de fato a posição da etnocracia dirigente. Um exemplo dessa abordagem poderia ser o *apartheid* e o chamado ‘desenvolvimento separado’ do território bantu [...] na África do Sul. No entanto, essa crítica é completamente infundada, pois o etnodesenvolvimento é concebido como um processo dinâmico e criativo que, mais que limitá-las, pode liberar energias coletivas para o seu desenvolvimento. E, afinal de contas, a corrente cultural principal não passa de uma confluência de múltiplas correntes separadas. E se estas correntes separadas não puderem crescer, a corrente principal acabará por secar”.

21 Entre 1982 e 1987, existiam apenas nove organizações indígenas, concentradas no rio Amazonas e no rio Negro. Entre as mais antigas estão o Conselho Geral da Tribo



A ação das organizações indígenas e o clamor por políticas culturalmente diferenciadas com base nos seus direitos culturais coletivos e no direito a organização social diferenciada propiciaram que se desenvolvessem, na década de 1990, políticas públicas que tentaram superar o caráter integracionista da política indigenista tutelar.<sup>22</sup> A política de educação nos interessa especialmente pelos seus sucessos e limites.

### **A política federal de educação indígena**

As iniciativas no campo da educação indígena foram marcadas pelas orientações em favor de práticas diferenciadas e interculturais para os povos indígenas instituídas pela Constituição de 1988. O Decreto nº 26/1991, que atribuiu ao Ministério da Educação (MEC) as responsabilidades principais na formulação e coordenação de uma política nacional de educação indígena, ficando sua execução a cargo da esfera municipal e estadual, não pôs fim às ações da Funai nesse setor específico, mas foi do MEC que partiram as grandes transformações no período.<sup>23</sup> Conquanto boa parte dos recursos orçamentários que são aplicados em educação escolar indígena não apareça discriminada como tal (e essa discriminação é reivindicada pelas organizações indígenas), os poucos recursos de que foi dotado o MEC foram aplicados segundo uma linha política bastante coerente.

Apesar de algumas ações terem se iniciado no período de 1991 a 1994, apenas no período de 1995 a 2002 a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) da Secretaria de Educação Fundamental do MEC efetivamente pôs em andamento uma atividade que resultou no atendimento a mais de 100 mil estudantes indígenas em uma rede de cerca de 1.392 escolas indígenas assistidas por mais de quatro mil professores que trabalham, em elevada percentagem (mais ou menos 75%), junto a seus próprios povos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), particularmente

---

Ticuna (CGTT), criado em 1982, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), de 1987, e o Conselho Indígena de Roraima (CIR), do mesmo ano.

22 Para o conhecimento dessas políticas, sugerimos a leitura de Souza Lima e Barroso Hoffmann (2002a, 2002b, 2002c) e Souza Lima, Barroso Hoffmann e Piedrafitia Iglesias (2003).

23 Sobre a ação da Funai nessa política setorial, ver Fialho (2002).

através de seus artigos 26, 32, 78 e 79, fixaria as bases delineadas por documentos como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), do Comitê de Educação Escolar Indígena, criado no MEC para subsidiar essa política, e ampliadas pelo posterior Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), sobretudo através do programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, lançado em abril de 2002. Outros diplomas legais, como o Parecer 14/1999 e a Resolução nº 3/1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, deram continuidade à normatização da educação indígena em território nacional. De modo muito diferenciado das políticas previamente mencionadas, a forma como foi estruturada a ação do MEC resultou de amplo debate de que participaram intensamente índios e não índios pertencentes ao campo da educação, havendo grande participação de ONGs indigenistas, organizações de professores indígenas, universidades, que constituíram, desde cedo, um campo com relativa autonomia e pouco referido, no nível federal e na escala nacional do campo indigenista, nas questões mais abrangentes enfrentadas pelos povos indígenas.<sup>24</sup> O comitê foi posteriormente desativado (para queixas de muitos, que veem nisso um retrocesso), estruturando-se a Comissão Nacional de Professores Indígenas.

Através da CGAEI, o MEC apoiou, de 1995 a 2002, 65 projetos de escolas indígenas, atingindo em torno de 2.880 professores indígenas. Esses projetos foram majoritariamente propostos por ONGs indigenistas (39%), universidades (32%) e organizações indígenas, sendo os recursos repassados pelo MEC, um expressivo aliado no fortalecimento destas últimas, que tenderam a se definir como organizações de especialistas em educação. Em termos regionais, 56% dos projetos aprovados estavam na região Norte, 17% no Centro-Oeste, 11% no Nordeste, 8% no Sudeste e outros 8% no Sul. É importante destacar que também aqui o privilégio da região Norte se fez sentir, o que demonstra o peso das políticas antes arroladas na equação mais ampla da mobilização política indígena: afinal, 18% dos professores indígenas do país estão no Nordeste, e se considerarmos as dimensões da população indígena do Mato Grosso do Sul, o cômputo geral do Centro-Oeste é relativamente baixo.

---

24 Para uma análise ampla da ação federal no tocante à educação indígena, ver Gesteira e Matos (2002).

A CGAEI/MEC promoveu importante política editorial (51 títulos de 1995 a 2002), publicando materiais didáticos e livros que serviram, entre outras coisas, para ações de valorização da identidade étnica. Autores de 25 povos viram seus títulos publicados, sendo 41% desses trabalhos organizados por ONGs indigenistas, 26% por órgãos governamentais (estaduais e municipais, sobretudo), 24% por universidades e 9% por organizações indígenas. Foram promovidos também processos de capacitação de aproximadamente 820 técnicos. Estes, por sua vez, têm por clientela um total estimado de mais de 1.392 escolas em terras indígenas segundo o ainda precariamente explorado censo escolar indígena, estando 57% destas situadas na região Norte, 20% no Nordeste, 15% no Centro-Oeste, 6% no Sul e 2% no Sudeste. Estima-se que 54% sejam da rede municipal, 43% da estadual, 2% privadas e 1% da rede federal, isto é, escolas da Funai.

Se, dos 93.037 estudantes indígenas em 1999, 80,6% estavam no ensino fundamental, há hoje uma margem estimada importante de aproximadamente cinco mil alunos que concluíram o ensino médio e reivindicam entrada no ensino superior na esteira dos cursos de magistério indígena específico surgidos em Mato Grosso e Roraima.<sup>25</sup> Urge, portanto, que a mesma atenção que foi dedicada ao ensino fundamental reverta na estruturação do ensino médio e superior. As políticas de ação afirmativa, sobretudo o programa Diversidade na Universidade – Acesso à Universidade de Grupos Socialmente Desfavorecidos, instituído ao apagar das luzes do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e repercutindo iniciativas como a do programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj com financiamento da Fundação Ford, enfrentam hoje o desafio de conhecer esse mundo específico da educação escolar indígena, adequando-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas pensadas para o contexto das populações afrodescendentes, levando em consideração a necessidade de instituir uma política compensatória voltada para povos,

---

25 Comunicação pessoal de Kleber Gesteira e Matos, CGAEI/MEC, a partir de estimativas feitas sobre dados do censo escolar indígena.

isto é, capaz de beneficiar, mais do que indivíduos, coletividades que pretendem se manter culturalmente diferenciadas.<sup>26</sup>

Mas se essa dinâmica se deu no nível federal, responsável por normatizar, planejar e supervisionar a educação indígena, no nível estadual e municipal, responsáveis pela execução, foram frequentes o preconceito, a ignorância, o despreparo, o descumprimento ou a aplicação tacanha das normas mais gerais da educação, pouco aplicáveis aos imperativos da educação indígena. Do mesmo modo, o controle social dessa política, através dos conselhos locais e estaduais, foi tosco ou se limitou a medidas administrativas, perdendo seu caráter eminentemente político. Avaliar essa dimensão demandaria um tipo de investimento e de produção de dados em corte nacional que ainda não foi feito.

No plano do ensino superior, apesar da intensa reivindicação das organizações indígenas, algumas iniciativas tímidas foram desenvolvidas por universidades esparsas, algumas com sucesso e adquirindo alguma sustentabilidade, outras descontinuadas.<sup>27</sup> No segundo caso estão as formações que foram ministradas através de cursos presenciais modulares, com deslocamento de professores para a área, pela Universidade Federal do Amazonas em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, nas áreas de filosofia e ciências sociais. Na Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), na Universidade Federal de Roraima (UFRR), através do Núcleo Insikiran, se desenvolvem cursos voltados para a preparação de docentes para o magistério indígena diferenciado. Outras universidades federais, como as de Minas Gerais e Espírito Santo, tentaram, sem sucesso, iniciar cursos dessa natureza, e a Universidade Federal do Acre (Ufac) está em vias de criá-lo. No estado do Mato Grosso do Sul, a Universidade da Grande Dourados (Unigran), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), esta através do programa Kayowá/Guarani, do mestrado

---

26 Para o programa Diversidade na Universidade, ver a Portaria nº 1.723, de 11 de junho de 2002, do Gabinete do ministro da Educação, que o institui no âmbito da Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico (Semtec/MEC).

27 Para breves observações sobre o “ensino superior” (leia-se cursos de formação de professores indígenas), ver Marfan (2002). A professora Hellen Cristina de Souza realiza, para o Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc-Unesco), na Universidade Estadual de Mato Grosso, um levantamento do ensino universitário de estudantes indígenas, sobretudo dos cursos de formação de professores indígenas.

de Desenvolvimento Local, promovem ações para o ensino superior de indígenas. A Universidade Estadual do Paraná também mantém investimentos. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) mantém um programa para indígenas pankararu migrados do Nordeste. A Funai paga bolsas de estudo sem garantias estabelecidas a um número de aproximadamente mil estudantes indígenas matriculados em todo o país, em geral em universidades particulares, pois têm dificuldades de acesso às universidades federais. O MEC, através da Secretaria do Ensino Superior (Sesu), tem organizado reuniões para formulação de uma política de ensino superior para índios, cogitando, para isso, desenvolver programas em rede.

As organizações indígenas, no entanto, reclamam uma política federal coerente, consistente, elaborada de forma participativa, dedicada a promover o acesso e a formação de boa qualidade para cursos das áreas da saúde e do meio ambiente, além de outras importantes para o etnodesenvolvimento, como as de ciências sociais (pelo interesse em antropologia), direito e administração. Com a preocupação de investigar essas questões, temos procurado fomentar trabalhos como o de Mariana Paladino, doutoranda no PPGAS/Museu Nacional e pesquisadora do Laced, que vem estudando os ticuna do Alto Solimões no seu pleito pela educação superior e acompanhando a proposta de criação de um curso pré-vestibular para estudantes indígenas.<sup>28</sup> No entanto, uma iniciativa que catalise e dinamize, por efeito demonstrativo e pelo debate em torno dela, os esforços existentes e os compatibilize com os ideais colocados pelas organizações dos povos indígenas está ainda por ser criada.

---

28 Cf. em Souza Lima (2002) os problemas de qualificação de pessoal indígena e não indígena para lidar com políticas públicas que afetem esses povos no Brasil.



## **Roteiro para ações do projeto Trilhas de Conhecimentos**

O projeto Trilhas de Conhecimentos permite ações de diferentes matizes voltadas para o ingresso, a permanência e o sucesso de estudantes indígenas no ensino superior acerca das quais estamos disponibilizando o roteiro que se segue. Como a formação superior de indígenas em cursos de licenciatura intercultural é de responsabilidade do Estado brasileiro, definida em lei e alvo do apoio de programas específicos no âmbito do MEC (ver programa Prolind, a ser lançado pela Sesu/MEC), o projeto Trilhas se dirige preferencialmente a ações voltadas para os demais cursos universitários.

- O projeto não fornece bolsas de estudo individuais para manutenção de estudantes indígenas. Entretanto, no caso de eles estarem envolvidos em atividades de pesquisa, podem ser oferecidos pró-labores que custeiem sua participação.
- Não podem, tampouco, ser fornecidos tíquetes-refeição ou vale-transporte com os recursos do projeto, mas eles podem ser usados para equipar cantinas, cozinhas e alojamentos.
- O projeto pode custear a aquisição de livros, equipamentos de informática, equipamentos de vídeo etc.
- Os recursos permitem a contratação de profissionais de fora dos quadros da universidade para participar de suas ações quando pertinente.
- O projeto pode custear publicações.
- Pode ser prevista a realização de seminários para discutir temas de interesse da temática indígena que passem pela necessidade da formação superior.
- O projeto supõe a realização de ações voltadas para apoiar o acesso e, sobretudo, a permanência dos estudantes indígenas nas universidades, entre as quais:

- a criação de cursos permanentes de suplementação em português, matemática, língua estrangeira e informática, entre outros, conforme a situação, a serem oferecidos aos alunos indígenas de forma a aumentar suas chances de sucesso nas disciplinas dos cursos regulares que forem frequentar; quando pertinente, esses cursos deverão ser oferecidos conjuntamente aos alunos indígenas dos cursos regulares e dos cursos de licenciatura indígena;
- a criação de cursos com conteúdos diretamente voltados para a discussão da temática indígena e a formação de cidadãos indígenas oferecidos como disciplinas optativas na grade curricular das universidades, destacando-se os de direitos indígenas (direitos territoriais, direitos de imagem, defesa da biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais, protocolos internacionais voltados para os índios etc.), história indígena (com ênfase nas histórias regionais que permitam trabalhar a bibliografia acadêmica disponível sobre os grupos indígenas das diversas regiões brasileiras, pensar criticamente a construção de histórias interconectadas e iniciar os alunos em atividades de pesquisa sobre seus próprios grupos) e gestão territorial (com conteúdos ligados à implementação das políticas públicas destinadas aos índios nos campos da saúde, educação, do desenvolvimento econômico etc.). Esses cursos devem ser abertos à participação de alunos indígenas e não indígenas. Além da utilização de professores universitários (não necessariamente da instituição de origem dos núcleos), deveria ser pensada a possibilidade de inserção de especialistas indígenas nesses cursos, criando-se espaço, paralelamente, para a discussão de formas de institucionalização da participação desses especialistas (seja como portadores do título de doutor *honoris causa*, de notório saber ou outros) e de currículos orientados para a inserção dos conhecimentos tradicionais indígenas e suas formas de transmissão no espaço universitário;
- a criação de cursos dedicados à apresentação e discussão das principais iniciativas internacionais voltadas para o ensino superior de indígenas, especialmente na América Latina, também oferecidos como disciplinas optativas abertas a índios e não índios. Serão apresentadas as iniciativas de universidades indígenas, de licenciaturas interculturais e as políticas de ação afirmativa destinadas à inserção de indígenas em cursos regulares;



- a criação de ações de sensibilização, como seminários, encontros, cursos ou grupos de estudo regulares, para capacitação de professores universitários e técnicos administrativos que lidarão com a questão indígena.
- O projeto deve estimular ações que permitam pensar sobre a inserção profissional dos indígenas após a formação e a continuidade de seus estudos em nível de pós-graduação, de preferência mantendo-se uma perspectiva de colaboração com suas comunidades de origem.
- A aprovação de um núcleo universitário como donatário de financiamento via PTC supõe sua inserção em uma rede de intercâmbios com outros núcleos e com o Laced, bem como com as redes internacionais do Pathways to Higher Education da Fundação Ford.



## **Autores**

### ***Antonio Jacó Brand***

Doutor em Educação; professor da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); pesquisador do CNPq; coordenador do programa Kaiowá/Guarani e do projeto Rede de Saberes; secretário nacional do Cimi (1983-1990). Falecido em 2012.

### ***Antonio Carlos de Souza Lima***

Doutor em Antropologia; professor titular do Departamento de Antropologia do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); bolsista de produtividade em pesquisa 1B do CNPq; bolsista da Faperj/Cientista do Nosso Estado; presidente da Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 2015-2016); co-coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced-MN).

### ***Antonio Hilario Aguilera Urquiza***

Doutor em Antropologia; professor adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); bolsista de produtividade em pesquisa 2 do CNPq; atua na área de educação indígena e direitos humanos. Desde 2012, coordena o programa Rede de Saberes; representante da ABA no Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei).

### ***Aurélio Vianna Jr.***

Doutor em Antropologia Social. Senior Program Officer da Fundação Ford no Rio de Janeiro.

### ***Beatriz Heredia***

Doutora em Antropologia; professora do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS)/UFRJ; bolsista de produtividade em pesquisa 1B do CNPq. Consultora da Fundação Ford. Falecida em 2018.

***Beatriz dos Santos Landa***

Doutora em História; professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), onde coordena os programas Rede de Saberes e Ação Saberes Indígenas na Escola. Atua na área de educação indígena e arqueologia.

***Carlos Alberto Caroso Soares***

Doutor em Antropologia; professor associado do Departamento de Antropologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA); bolsista de produtividade em pesquisa 1B do CNPq; diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia/UFBA (2004-2013); presidente da ABA (2008-2010).

***Eva Maria L. Ferreira***

Mestre em História; professora de História na UCDB; membro da equipe de pesquisadores do programa Kaiowá/Guarani do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (Neppi/UCDB).

***Fábio Almeida de Carvalho***

Doutor em Literatura Comparada; professor associado II da Universidade Federal de Roraima (UFRR); bolsista de produtividade em pesquisa 2 do CNPq; atuou na direção do Núcleo *Insikiran* de Formação Superior Indígena/UFRR, atual Instituto *Insikiran*, e atua no curso de Licenciatura Intercultural da UFRR.

***Fernando Augusto Azambuja de Almeida***

Mestre em Educação; membro da equipe de professores formadores pela Ação Saberes Indígenas/UFMS; membro do NEPT. Atua na área de educação indígena, história e arquivologia.

***Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa)***

Doutor em Antropologia; professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Prêmio Capes 2012 (tese de doutorado); dirigente da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) e da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab); diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep).

**Jane Felipe Beltrão**

Doutora em História; professora titular do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (IFCH/UFPA); bolsista de produtividade em pesquisa 1C do CNPq; vice-presidente da ABA (2015-2016), onde atualmente integra a Comissão de Direitos Humanos e o Comitê de Laudos Antropológicos.

**Maria Luiza Fernandes**

Doutora em História; professora titular do Departamento de História da UFRR. Coordenadora do programa *E'ma Pia* de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior.

**Maria Macedo Barroso**

Doutora em Antropologia Social; professora adjunta III do Departamento de Antropologia do IFCS/UFRJ; co-coordenadora do projeto Trilhas de Conhecimentos (2004-2007).

**Marta Regina Brostolin**

Doutora em Desenvolvimento Local; professora da UCDB; coordenadora do programa Rede de Saberes.

**Maxim Repetto**

Doutor em Antropologia; professor associado III da UFRR; atua na área de antropologia e educação indígena através do Instituto *Insikiran!* UFRR.

**Rafael Losada Martins**

Doutorando em Sociologia no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Iesp/Uerj); mestre em Antropologia (PPGA/UFBA) e professor da Faculdade Senac, RJ. Tem pesquisa na área de saúde, desenvolvimento urbano e políticas públicas.

